

Att fostra morgondagens demokrater

-

**En kvalitativ intervjustudie om samhällsläraren som
politisk socialisationsagent**

Magisteravhandling i STATSKUNSKAP

med masskommunikation

Författare: Carl Fahllund

Matrikelnummer: 36397

Handledare: Kim Strandberg, Tom Carlson

Fakulteten för samhällsvetenskaper och ekonomi

Åbo Akademi, Vasa, 2019

Abstrakt

| | |
|--|-----------------|
| Författare: Carl Fahllund | Årtal: 2019 |
| Arbetets titel: Att fostra morgondagens demokrater – En kvalitativ intervjustudie om samhällsläraren som socialisationsagent | |
| Opublicerad avhandling för magisterexamen i statskunskap med masskommunikation | Sidantal: 79 |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för samhällsvetenskaper och ekonomi | |
| <p>Abstrakt:</p> <p>Politisk socialisation är ett forskningsområde som under årens lopp intresserat forskare från ett flertal olika discipliner, bl.a. sociologer, psykologer och antropologer. Det är dock inom statskunskapen som forskningsområdet fått störst betydelse. Politisk socialisation är den process genom vilken individen skapar sina politiska orientationer, dvs. deras förhållningssätt till politik och även till dem själva som individer i den politiska processen samt samhället i sin helhet.</p> <p>Denna avhandling undersöker specifikt hur denna process kan ta sig uttryck i gymnasieskolan, med fokus på undervisningen i samhällslära. Studien riktar fokus mot läraren som den centrala agenten för politisk socialisation i skolan, ett område som är i behov av nya rön. Syftet är att bidra till en ökad förståelse för lärarens roll i den politiska socialisationsprocessen. Studien ämnar belysa lärarens personliga upplevelser kring undervisning om demokrati och politik, samt kring möjligheten att verka som en stark socialisationsagent. Därför har en kvalitativ intervjustudie valts ut som den huvudsakliga forskningsmetoden. Upplägget är personliga intervjuer med fyra aktiva ämneslärare, utefter variablerna kön och ålder. Intervjuerna har sedan transkriberats och analyserats med hjälp av kodning och en tematisk karta. Som stöd till intervjuerna innehåller avhandlingen även en överblick över läroplansutvecklingen mellan åren 1985-2015. Granskningen finns med dels som bakgrundinformation och stöd till den huvudsakliga studien och även som stöd för utformningen av intervjuguiden.</p> <p>Analysen av intervjuerna visar på att det tycks råda samstämmighet gällande vilka undervisningsmetoder som används för att uppnå politisk socialisation. Vidare framgår att ämneslärarna har olika upplevelser kring att fungera som socialisationsagenter. Det finns även indikationer på att ålder kan vara en variabel som påverkar synen på påverkansmöjligheter. Det låga respondentantalet gör att det inte går att dra några generaliserbara slutsatser utifrån studiens resultat. Däremot kan denna explorativa studie fungera som grund för framtida studier inom området. En logisk fortsättning skulle bestå av intervjuer med ett större respondentantal samt en kvantitativ studie, t.ex. i form av elevenkäter som ett komplement till intervjuerna.</p> | |
| Nyckelord: Politisk socialisation, demokratifostran, politiska orientationer, socialisationsagent, gymnasiet, läroplanen | |

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Introduktion | 6 |
| 1.1 Forskningsintresse | 6 |
| 1.2 Syften och frågeställningar | 7 |
| 1.3 Disposition | 9 |
| 2. Forskningsläget – en överblick | 10 |
| 2.1 Definition av politisk socialisation | 11 |
| 2.1.1 Politiska orientationer | 15 |
| 2.1.2 Intern och extern medborgarkompetens | 16 |
| 2.1.3 Socialisationsagenten | 17 |
| 2.2 Politisk socialisation i skolan | 18 |
| 2.3 Gymnasietiden och formativa år | 21 |
| 2.4 Läraren som socialisationsagent | 22 |
| 2.5 Summering av teoridelen | 24 |
| 2.6 Preciserade frågeställningar | 26 |
| 3. Metod, upplägg och design | 28 |
| 3.1 En kvalitativ intervjustudie | 29 |
| 3.2 Val av intervjumodell | 31 |
| 3.3 Urval av intervjuobjekt och skolor | 33 |
| 3.4 Etiska aspekter | 35 |
| 3.5 Analysmodell | 36 |
| 3.5.1 Analysprocess för lärarintervjuer | 39 |
| 4. Överblick av läroplansutvecklingen gällande politik- och demokratifostran | 41 |
| 4.1 Grunderna för gymnasiets läroplan 2015 | 43 |
| 4.2 Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 | 44 |
| 4.3 Grunderna för gymnasiets läroplan 1994 | 45 |
| 4.4 Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 | 46 |
| 4.5 Sammanfattning av läroplansutvecklingen gällande politik- och demokratifostran | 48 |
| 5. Analys av ämneslärarintervjuerna | 49 |
| 5.1 Upplägg | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2 Attityder till demokratifostran..... | 51 |
| 5.2.1 Sammanfattning | 54 |
| 5.3 Uppfattning av möjligheten att påverka | 55 |
| 5.3.1 Sammanfattning | 59 |
| 5.4 Tankar kring undervisning | 60 |
| 5.4.1 Sammanfattning | 63 |
| 5.5 Åsikter om läroplanen | 64 |
| 5.5.1 Sammanfattning | 67 |
| 6. Sammanfattande diskussion | 68 |
| Referensförteckning..... | 74 |

Figurförteckning

| | |
|--|----|
| Figur 1: Modell för undersökning av lärarens roll i socialisationsprocessen | 26 |
| Figur 2: Krav för urval av ämneslärare | 34 |
| Figur 3: Teman..... | 51 |

1. Introduktion

1.1 Forskningsintresse

Vad innebär egentligen *politisk socialisation*? Det är onekligen en fråga som behandlats av många av statsvetenskapens giganter. Enkelt uttryckt handlar socialisation om hur vi människor formas till ett kugghjul i samhället och de faktorer som får detta att ske. Med *politisk socialisation* avses hur våra politiska åsikter uppstår och varför (Broman 2009: 65).

Politisk socialisation är ett forskningsområde som under åren inte enbart sysselsatt statsvetare. Psykologer, pedagoger och antropologer har alla tillfört egna synvinklar på problematiken. Fokus har oftast varit på barnets utveckling till vuxen individ, vilket en del kritiker hävdar är felaktigt då socialisation är något som sker under alla skeden i livet. Däremot finns det skäl att lyfta fram ett citat av Mead som understryker vikten av att undersöka just övergången från barndom till vuxenliv:

“The way in which each human infant is transformed into the finished adult, into the complicated individual version of his city and his century, is one of the most fascinating studies open to the curious minded” (Mead 1953).

Det är dock inom statsvetenskapen som forskningsområdet gjort sig mest hemmastadd. Niemi (1973) undersökte amerikanska skolor med syftet att ta reda på varifrån unga människors politiska idéer kommer ifrån, och konstaterade i likhet med tidigare studier från 40- och 50-talet att hemmet och familjen spelar en stor roll. Likväl har även skolans roll som en politisk socialisationsagent diskuterats och forskats kring genom åren. Som Broman (2009: 13) uttrycker det: ”Det finns en föreställning om att skolan genom sin undervisning har möjligheter att påverka ungdomars förhållningssätt till politik och särskilt då till demokrati”. Han hänvisar även till tidigare forskning och till svensk läroplan samt kursplan gällande ämnet samhällskunskap (Nie & Hillygus 2001: 30). Samtidigt poängterar han att det finns mycket forskning som pekar åt ett motsatt håll, att skolan har en obefintlig eller mycket liten möjlighet att verka som en politisk och demokratisk socialisationsagent (Greene 2000). Det

finns alltså en föreställning om skolan som en stark socialisationsagent och en om skolan som en svag socialisationsagent (Broman 2009: 13–15).

Den finländska skolan kommer att ligga i fokus i denna avhandling. Varför? Mitt intresse för hur politisk medvetenhet och den politiska identiteten uppstår har följt med mig under större delen av mitt vuxna liv. Att förstå varför vissa människor kan vara totalt ointresserade av politik medan andra blir statsvetare. Under de senaste åren har jag rört mig i skolkretsar, både som studerande och även som vikarie i gymnasie- och högstadieskolor. Där har jag observerat hur elever inhämtar information om demokrati, val- och valmetoder, partipolitik m.m. och omvandlar detta till egna kunskaper och åsikter. Speciellt i gymnasiet, där eleverna oftast är mellan 16-19 år gamla, har jag observerat hur en engagerad lärare kan väcka ett politiskt intresse till liv. Det är även denna period som forskare har pekat ut som den viktigaste formativa perioden gällande den politiska identiteten. En tid då man är speciellt mottaglig för nya idéer, om man så vill (Broman 2009: 68–69; Sears 1990: 77).

I denna avhandling kommer jag att granska lärarens roll i den politiska socialisationsprocessen, samt även vilka riktlinjer läroplanen ger läraren gällande demokratifostran. Specifikt vill jag undersöka hur gymnasieläraren uppfattar rollen som socialisationsagent samt hur de upplever sina möjligheter att påverka.

Med socialisationsagent avses här, i likhet med Broman (2009: 14–15), en person eller institution som med olika medel, ibland medvetet och ibland omedvetet formar en individs åsikter och orientationer inom ett visst område, i detta fall politik och demokrati. Vidare vill jag undersöka hur olika lärare väljer att tolka styrmedlen och i vilken mån detta påverkar hur demokrati- och politikundervisningen utförs.

1.2 Syften och frågeställningar

Det har i dagsläget inte gjorts tillräckligt mycket forskning för att kunna stöda endera teorin om skolan som svag eller stark socialisationsagent. Det har heller inte kunnat slås fast vilket det mest effektiva sättet att påverka ungdomars politiska och demokratiska åsikter är, samt

hur mycket som beror på lärarens eller styrmedlens roll. Avsaknaden av tidigare forskning inom ämnet innebär även att det finns behov av en explorativ studie som kan fungera som grund för framtida forskning. Utifrån detta forskningsproblem blir avhandlingens huvudsakliga syfte att *bidra till en bättre förståelse för lärarens roll i den demokratiska och politiska socialisationsprocessen under elevernas formativa år*.

En stor del av den forskning som tas upp i denna avhandling fokuserar på skolans roll som socialisationsagent. Avhandlingens syfte är dock att specifikt undersöka lärarens roll, och inte skolan som helhet. Studien kommer inte att jämföra t.ex. hur mycket ekonomiska resurser de skolor som undersöks har att tillgå, eller hur sammansättningen elever utifrån etnicitet eller språk ser ut.

På vilket sätt kommer då denna avhandling att bidra till de befintliga rönen inom forskningsområdet? Genom den politiska socialisationsforskning som utfördes på 50- och 60-talen och Niemis (1973, 1977) revolutionerande rön på 1970-talet vet vi i nuläget mycket om hur socialisation uppstår och vilka de viktigaste faktorerna är. Forskningsområdets popularitet dalade dock under 1980- och 90-talet, vilket har lett till ett definitionsproblem och en risk för att egna tolkningar tar över. Om definitionen blir alltför allomfattande kan det leda till att feltolkningar inom olika discipliner uppstår (Ljungberg 2003: 145). Det finns därför en möjlighet att bygga på den befintliga forskningen och bidra med nya rön i ett forskningsområde som i dagsläget stampar på stället.

Gällande politisk socialisation i skolan och mer specifikt läraren som socialisationsagent finns det en stor forskningslucka att fylla. Av den forskning som presenteras i denna avhandling vill jag lyfta fram Bromans (2009) studie kring politisk socialisation i den svenska gymnasieskolan som en särskilt stark inspirationskälla. Även om Broman inte specifikt undersökte läraren som socialisationsagent, utan snarare skolan med läraren som *instrument*, finns det många insikter som är värda att ta med oss inför den empiriska delen gällande just lärarens roll. Det centrala resultatet som framkom i forskningen var att skolan genom undervisning kring politik och demokrati förväntas ha begränsad påverkan på gymnasieelevers demokratiska orientationer. Detta resultat tillskrevs bl.a. skolans svaga roll som socialisationsagent och komplexiteten i själva socialisationsprocessen (Broman 2009: 208–210).

Med denna avhandling ämnar jag göra en djupdykning in i klassrummet. Den huvudsakliga empiriska metoden som används kommer att vara kvalitativa intervjuer med ämneslärare i samhällslära. Eftersom mycket av den tidigare forskningen pekar på att skolan inte kan räknas som en stark socialisationsagent är det värt att göra en förflyttning av fokus från skolan i helhet till just läraren. Vad anser lärarna om politisk socialisation i skolan och hur ser de på sin egen roll som påverkare? Upplever lärarna att det finns förutsättningar att på egen hand agera som starka socialisationsagenter? För att på svar på dessa frågeställningar är det viktigt att ta reda på lärarnas personliga åsikter och upplevelser. Det är på den här punkten som denna avhandling ämnar bidra med ny och viktig kunskap.

En överblick som fokuserar på läroplanen, det huvudsakliga styrdokumentet för lärare, presenteras i *kapitel 4*. Läroplanen är det styrdokument som alla lärare i någon mån behöver förhålla sig till. Denna avhandling utgår ifrån att lärare formar sin undervisning dels utifrån deras egen personliga syn på lärarskap och från läroplanen, oavsett deras individuella åsikter angående innehållet. I denna avhandling ligger fokus på gymnasietiden, den tidsperiod som ofta pekats ut som mest formativ gällande ungdomars politiska orientationer (Sears 1990). Därför kommer även de läroplaner som granskas i förstudien att vara gymnasieläroplaner. Läroplanerna som kommer att granskas är från 2015, 2003, 1994 och 1985.

1.3 Disposition

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. I *kapitel ett* presenteras mitt forskningsintresse, avhandlingens syfte samt mitt centrala forskningsproblem. Här beskriver jag samtidigt avhandlingens relevans och hur den är tänkt att bidra till forskningen inom det område jag valt att studera. *Kapitel två* fungerar som en överblick av det aktuella forskningsläget samt det huvudsakliga teorikapitlet. Här presenteras de viktigaste rönen är inom forskningsområdet och hur de relaterar till det aktuella forskningsproblemet. I kapitlet kommer även olika viktiga begrepp att definieras. Kapitlet avslutas med en genomgång av teoridelen samt preciserade frågeställningar som fungerar som en brygga över till metoddelen.

I *kapitel tre* presenteras avhandlingens metod och upplägget för den centrala undersökningen, intervjustudien. Processen beskrivs steg för steg och olika avvägningar redogörs för. Kapitlet innehåller en närmare beskrivning av kvalitativa intervjustudier med fokus på halvstrukturerade intervjuer. Den huvudsakliga analysmetoden, kvalitativ textanalys, beskrivs samt även hur analysprocessen sett ut och vilka steg som tagits för att säkerställa god vetenskaplig validitet och reliabilitet.

Kapitel fyra presenterar en överblick av läroplansutvecklingen gällande politik och demokratifostran. Läroplanen är den finländska skolans centrala styrdokument. Därför är en inblick i anvisningarna kring demokratifostran och samhällsengagemang i läroplanen över tid av intresse för denna avhandling. Denna överblick ger nödvändig bakgrundsinformation och fungerar som ett komplement till analysen av lärarintervjuerna som presenteras i det efterföljande kapitlet. I kapitlet undersöks de fyra senaste läroplanerna som tillsammans spänner över fyra decennier.

Kapitel fem är avhandlingens huvudsakliga empiriska och analytiska del. Här presenteras en rapport över den analytiska processen samt resultat och kopplingar till teorin. Kapitlet är indelat i fem underkapitel. Först beskrivs den analytiska arbetsgången, sedan de olika teman som framkommit samt sammanfattningar kring vilken relevans de har till teorin och mina frågeställningar. *Kapitel sex*, avhandlingens avslutande del, innehåller en summering av resultaten samt reflektioner över framtida forskning på området.

2. Forskningsläget – en överblick

Nedan följer en summering av tidigare forskning som relaterar till politisk socialisation i skolan. Att göra denna överblick över forskningsläget är viktigt för att kunna bygga en teorigrund för min egen avhandling att stå på. Överblicken finns även till för att få en bättre förståelse kring vilka forskningsluckor som finns och var mitt bidrag kan placeras in.

2.1 Definition av politisk socialisation

Politisk socialisation är det centrala begreppet i denna avhandling. För att förstå vad begreppet innebär måste vi först förstå vad som menas med socialisation i allmänhet. Socialisationen är den process genom vilken vi lär oss hur vi skall passa in i samhället. Det är på många sätt en mångfacetterad process som innefattar allt från hur vi själva tolkar samhällets regler och normer till vilka åsikter vi väljer att sympatisera med. Det går ofta att hitta tydliga mönster i olika samhällen och kulturer gällande vad som anses socialt accepterat. På så vis är det också lätt att förstå att den viktigaste faktorn inom socialisationen är just interaktionen mellan individer, och speciellt i våra närmaste sociala kretsar. I samhälle X kan t.ex. barnaga vara accepterat av en majoritet av befolkningen, medan så inte är fallet i samhälle Y (Broman 2009: 65).

Forskningen kring politisk socialisation har beskrivits som ett forskningsområde som söker sin identitet. Själva kärnan är den klassiska frågan om varifrån vårt engagemang och intresse för samhället och politik kommer. Utgående ifrån att det är i interaktionen med andra människor som en förändring i tankesätt kan uppstå hos en individ, handlar det således om *hur* vi människor lär oss och *av vem* vi lär oss samt under vilka omständigheter detta sker (Ljungberg 2003: 134–138). Politisk socialisation har också beskrivits som en process genom vilken “kunskap om systemet, politiska ideologier, normer och värderingar införlivas i individer eller system.” (Ljungberg 2003: 138). En av forskningens viktigaste uppgifter är att beskriva hur denna process går till och vad som ingår.

En viktig del av socialisationsprocessen är den s.k. *socialisationsagenten*, som kan beskrivas som det medium genom vilket informationen förs över till den som socialiseras. En av dessa aktörer som tidigare forskning ofta lyfter fram är familjen (Westholm 1991). En socialisationsmodell som lagts fram pekar ut välutbildade föräldrar som ett s.k. “gynnsamt utgångsläge” som leder till ett större intresse för politik och samhällsfrågor, att barnen själva satsar på en längre utbildning samt ett aktivt deltagande i politiken (Ljungberg 2003: 138; Verba, Schlozman & Brady 1995). Däremot tar en sådan modell inte i beaktande skolans roll som socialisationsagent (Ekman 2007: 46).

En av de som lade grunden till forskningen kring politisk socialisation var Hyman som bl.a. konstaterade att forskningsområdet var en mötesplats för många olika vetenskapliga inriktningar. Statsvetare, sociologer och psykologer m.m. kunde alla spela en stor roll i den framtida forskningen i ämnet (Hyman 1959: 1). Det var först under decenniet efter Hymans revolutionerande verk som forskningen på allvar fick sitt genombrott. Under 1960-talet börjar forskningsområdet allt tydligare förknippas med statsvetenskap och blir samtidigt ett av de snabbast växande områdena. Däremot fanns det även ett växande intresse för ämnet inom andra discipliner, bl.a. inom psykologin där psykologer studerar hur upplevelser i barndomen kan sätta spår i beteendet och värderingar i vuxen ålder (Ljungberg 2003: 136). Hyman fick därmed rätt i sin hypotes om att ämnet inte enbart skulle vara begränsat till universitetens statsvetenskapliga korridorer.

Inom sociologin har fokus varit på hur människan lär sig vilka normer och beteenden som är socialt accepterade. Siegel menar att den politiska socialisationen innehåller mycket mer än enbart införskaffandet av kunskap. En lika stor del av processen är det som sker efter detta, nämligen hur individen internaliserar denna kunskap och gör den till en del av sig själv (Siegel 1970).

Det är viktigt att poängtera den flytande gränsen mellan statsvetenskap och sociologi när det gäller just politisk socialisation. Under decennierna har statsvetare och sociologer hämtat mycket inspiration från varandras discipliner, och det har bl.a. skrivits ett flertal statsvetenskapliga artiklar på ämnet med grund i sociologisk forskning. Problem har dock uppstått när statsvetare kunnat välja och vraka bland de sociologiska teorierna vilket lett till undermåliga slutprodukter (Dawson & Pruitt 1969; Ljungberg 2003: 139). En annan disciplin som statsvetare lånat av är pedagogiken. Piagets teorier har bl.a. tillämpats för att förstå hur barn lär sig förstå olika politiska begrepp. Där har forskningen lyft fram hur barn i sin interaktion med andra barn och vuxna i sin omgivning lär sig, socialiseras, men att detta inte räcker till för att helt och hållet förklara hur politisk socialisation sker (Rosenau 1975).

Det är under 1960- och 70-talen som forskningen kring politisk socialisation upplever sin mest framgångsrika fas och verkligen etablerar sig som ett komplext forskningsområde. Inom de olika disciplinerna utformas även över tid olika forskningsperspektiv: konsekvensperspektivet, villkorsperspektivet och systemperspektivet (Ljungberg 2003: 136–137).

Konsekvensperspektivet fokuserar som namnet antyder på de konsekvenser som politisk socialisation kan få för individen. Studier inom denna forskningstradition har bl.a. försökt svara på hur individen skapar sin politiska identitet genom interaktion med familj, vänner och skola. Socialisationen betraktas i detta fall som oberoende variabel och individens förhållningssätt till politik som beroende variabel (Langton 1969; Ljungberg 2003: 136).

Forskning som grundar sig i villkorsperspektivet ser närmare på individens beteende i situationer med koppling till politik och försöker svara på hur detta beteende växer fram. Även i detta fall är socialisationen den oberoende variabeln vars relation till politiskt beteende testas (Ljungberg 2003: 136).

Inom systemperspektivet går man ett steg längre och ser på hur det politiska systemet får sin stabilitet utav bl.a. politisk socialisation. Det politiska systemets stabilitet både strukturellt och i form av beslutsfattande räknas som beroende variabel medan politisk socialisation ses som en av flera oberoende variabler. Till grund för flera av forskningstraditionens teorier ligger Eastons forskning om stabiliteten i USA:s politiska system. Easton studerade i synnerhet hur barn relaterade till politiska system. Forskningen pekade på att politisk socialisation kan ha en positiv påverkan på det politiska systemets stabilitet om socialisationen lyckas skapa medborgare med en positiv inställning till systemet (Easton & Hess 1962; Easton & Dennis 1969).

Att säga att forskningsområdet hade sin storhetstid under 1960- och 70-talet är verkligen ingen underdrift. Det stora intresse som ledde till en rekordartad ökning av antalet studier mattades dock av i början av 1980-talet, och sedan dess har området fört något av en tynande tillvaro. Det som tidigare varit en självklar och blomstrande del av den statsvetenskapliga forskningen kom under 1990-talet att nästan helt försvinna. Under senare år har det spekulerats i varför detta uppsving och senare avmattning ägde rum. En av orsakerna till det avsvälnande intresset kan ha varit valet av studieobjekt i många av de tidiga studierna. Dessa var nästan uteslutande skolbarn vars förståelse av det politiska systemet och uppfattning av socialisationsagenter inte alltid togs i beaktande. Detta har gjort det svårt att dra generella slutsatser (Ljungberg 2003: 137).

Forskningsområdet har även fått utstå en del kritik från de egna leden. En av de mer uppburna forskarna inom området, Greenstein, har lagt fram kritik gällande svårigheterna att forska i mänskliga beteenden och utveckling samt lyft fram problem som uppstår i forskningsprocessen. Han hävdar bl.a. att det är omöjligt att förklara individers beteenden i olika situationer genom forskning i politisk socialisation om man inte tar i beaktande att beteendet kan vara ett resultat av "stimuli i situationen" (Greenstein 1973; Ljungberg 2003: 137).

Mer kritik har även kommit i form av forskare som hävdar att området skulle gynnas av en mer mångsidig metodologi. Mångfald på detta område har lyst med sin frånvaro och majoriteten av all forskning har gjorts i form av enkätundersökningar utgående från kvantitativ metod. Siegel lyfter fram att om forskningsområdet skall blomstra igen måste det göras mer intervjuer, observationer och textanalyser som komplement till de ovan nämnda enkätundersökningarna (Siegel 1995).

En annan kritisk observation som förts fram handlar om hur politisk socialisation inte uppkommer i ett vakuum utan istället påverkas av omgivningen, något som inte alltid tagits i beaktande i olika studier (Ljungberg 2003: 143). Politisk socialisation påverkas således av det klimat och den politiska diskurs som råder. Begreppet *politisk kultur* är förknippat med forskningen kring politisk socialisation och beskriver hur olika politiska traditioner formar en slags nationell politisk identitet. Begreppet innefattar bl.a. politiska stereotypier, regler, attityder mot institutioner samt den politiska atmosfären rent allmänt (Pye 1965). Förhållandet mellan politisk kultur och politisk socialisation är ömsesidigt och dynamiskt. Politisk socialisation pågår ständigt i en politisk kultur och formar den till viss del även genom överförandet av värderingar från generation till generation. I vissa fall är dessa överföringar så stora att man talar om att en ny politisk kultur skapats (Dawson & Pruitt 1969).

Forskningsområdets relevans idag är dock fortfarande stor. De senaste decennierna har det skett stora förändringar i världen, inte minst på det teknologiska planet, och fortsatt forskning inom politisk socialisation kan ge oss svar på många frågor. Ett exempel på nya forskningsfrågor som utkristalliserats under de senaste åren är hur människor idag väljer nya arenor för politiskt engagemang och deltagande än tidigare.

Eftersom denna avhandlings syfte är att bidra till förståelsen för lärarens roll i socialisationsprocessen är det viktigt att kontinuerligt stanna upp och summera vad tidigare rön har att säga gällande detta. Först vill jag lyfta fram Siegels observation kring bristen på en mer mångsidig metodologi. Siegel menar att behovet av kvalitativa undersökningar kring politisk socialisation är stort, och att det finns en stor kunskapslucka att fylla (Siegel 1995). Detta är ett bra argument för att denna avhandlings val av metod kan rättfärdigas. Av de olika forskningsperspektiv som presenterats i detta stycke pekar framför allt *konsekvensperspektivet* på att skolan kan spela en viktig roll i socialisationsprocessen (Langton 1969; Ljungberg 2003: 136). Ett annat sätt att uttrycka det skulle vara att skolan anses vara en bidragande faktor till en förändring i elevers politiska orientationer.

2.1.1 Politiska orientationer

Med politiska orientationer menas, inom ramarna för denna avhandling, elevens förhållningssätt till politik och även till dem själva som individer i den politiska processen samt samhället i stort. För att förstå hur politiska orientationer formas hos gymnasieelever och vilken roll läraren och undervisningen spelar i processen är det viktigt att först reda ut själva begreppet och vad det innebär. Broman (2009) definierar politiska orientationer som "individens samlade förhållningssätt till politik". Enligt Broman har statsvetenskapens förståelse för hur orientationer uppstår lånat från sociologin (Broman 2009: 48). Broman hänvisar till Ecksteins (1996) förklaring av politiska orientationer, som i sin tur är förankrade i sociologen Parsons s.k. aktionsteori. Enligt denna modell skapas orientationer genom en trestegsprocess som innehåller *kognitiv avkodning*, där individen avkodar (förstår) en situation, *affektiv kodning*, där situationen som avkodats ges en emotionell mening och slutligen *evaluativ kodning*, där situationen värderas (Eckstein 1996: 489). Denna undermedvetna process anses beskriva hur ett agerande sker utifrån de individuella förhållningssätten, dvs. orientationerna (Broman 2009: 48).

Den definition av politisk socialisation som kommer att användas i denna avhandling beskriver fenomenet som *de processer där orientationer lärs* (Eckstein 1996: 490f). Många forskare använder beteckningen “utvecklas” för att beskriva socialisationsprocessen, vilket målar upp bilden av socialisation som en lång process (Dawson & Pruitt 1969: 41f). Att “lärs” används istället för “utvecklas” antyder att man kan se på socialisation som en process som kan vara både kort eller utdragen. Det känns naturligt att använda sig av en definition som ger utrymme för en kortare process, då detta ger bättre förutsättningar för att diskutera skolvärlden. Undervisningen i samhällslära i gymnasiet sker visserligen under en period på tre år eller mer, men detta får ändå betraktas som en relativt kort tid i unga människors liv. Något som mycket av den tidiga forskningen pekar ut är att tonårstiden är en särskilt viktig period gällande formandet av politiska åsikter och uppnåendet av politisk mognad (Jennings & Niemi 1969; Siegel & Hoskins 1981).

Begreppet “politisk socialisation” är väldigt omfattande. Därför blir det även viktigt att definiera vilka aspekter som kommer vara de centrala för denna studie. Utgående från den ovan nämnda definitionen på socialisation kan vi konstatera att om orientationerna som lärs är av politisk natur så är det frågan om politisk socialisation (Broman 2006: 66). Så med denna definition är alla delar av undervisningen som kan tänkas leda till en förändring i individens politiska orientationer intressanta.

2.1.2 Intern och extern medborgarkompetens

Två engelska begrepp som är viktiga att förstå gällande politisk socialisation i skolan är internal efficacy och external efficacy, som båda är underbegrepp till *political efficacy* vilket i sin tur kan beskrivas som medborgarnas tilltro till politiska institutioner och system samt deras egen möjlighet att påverka dessa. Ett närliggande svenskspråkigt begrepp för detta är *medborgarkompetens*. Denna medborgarkompetens spelar en central roll för politiskt deltagande och kan påverka allt från om en individ röstar i ett val till medverkan i valkampanjer (Gimpel, Lay & Schuknecht 2003: 16–17).

Intern medborgarkompetens kan beskrivas som politisk självtilltro och är den del av det övergripande begreppet som gäller den egna förmågan att kunna vara delaktig i den politiska

processen. En individ med hög politisk självtilltro är således självsäker gällande politiska frågor och tror sig ha möjlighet att påverka. Detta leder i teorin till att personen även följer med i den politiska debatten och bildar sig kring politiska frågor vilket höjer den politiska självtilltron ytterligare. Å andra sidan kan en person med låg politisk självtilltro känna en apati inför politik i allmänhet eftersom tron på den egna förmågan är låg (Gimpel m.fl. 2003: 17).

Extern medborgarkompetens syftar på tilltron till politiska myndigheter, institutioner, system samt politikerna själva. En person med låg extern medborgarkompetens tror, med största sannolikhet, att det politiska systemet är mer eller mindre korrupt och att politikerna endast bryr sig om pengar och inte sitt uppdrag att representera folket. Resultaten från Gimpel m.fl.:s studie visade att många av de amerikanska eleverna i de skolor som undersöktes hade låg extern medborgarkompetens. Farhågan gällande detta är att dessa elever kommer att växa upp till lika cyniskt inställda vuxna, om inte någon aktiverar deras politiska intresse (Gimpel m.fl. 2003: 17).

2.1.3 Socialisationsagenten

Innan genomgången av den tidigare forskning som relaterar till politisk socialisation i skolan är en definition begreppet *socialisationsagent* på sin plats. Socialisationsagenten innehar en central roll i processen, då den har makten att antingen förhöja eller förminska socialisationens potentiella inverkan (Dennis 1973 a: 22).

Forskningen lyfter fram familjen, skolan och vänner som betydande politiska socialisationsagenter. Vidare pekade även medlemskap i olika föreningar ut. Utöver detta har även massmedias roll sedan 1970-talet lyfts fram allt mer (Ljungberg 2003: 140). Idag kan vi även sannolikt tillägga sociala medier och internet som en betydande socialisationsagent. Dennis (1973 b) lyfter fram socialiseringssubjektets inställning till socialisationsagenterna som viktig, och att det på grund av detta blir svårt att jämföra olika agents styrka på ett generaliserande plan (Dennis 1973 b).

Broman (2009: 73) definierar en socialisationsagent som “någon – person, institution eller företeelse – som medvetet eller omedvetet påverkar vilka orientationer en person skaffar sig.”. I vårt fall representerar denna “någon” en person, läraren. I enlighet med denna definition skulle det även vara möjligt att se institutionen skolan som en socialisationsagent, vilket även var grundtanken i Bromans avhandling, men för att få svar på mina frågeställningar är det bättre att göra en avgränsning här och fokusera på läraren som den primära agenten.

2.2 Politisk socialisation i skolan

Det råder delade meningar kring skolans styrka som socialisationsagent. Forskningen kring politisk socialisation hade som tidigare nämnts sina glansdagar under 1960- och 1970-talet, men då riktades fokus mest på andra faktorer och agenter som familjen och vänner. Det fanns en uppfattning om att skolan kunde spela en större roll för individuella elever, t.ex. de med låga förkunskaper om politik, men däremot inte ha någon större allmän betydelse (Beck 1977: 133; Niemi 1973: 130). Skolan ansågs vara relativt svag jämfört med övriga agenter (Beck 1977: 133). Här är det viktigt att komma ihåg att detta främst gällde skolan i helhet och inte specifikt lärarens undervisning om politik.

Bland den tidigare forskningen inom ämnet politisk socialisation i skolan som i hög grad relaterar till min egen studie vill jag igen nämna Broman (2009). Avhandlingen tangerar på många sätt samma forskningsfrågor som min. I sin studie undersöker Broman vilken roll skolan har i den demokratiska socialisationsprocessen och vilken påverkan undervisningen i ämnet samhällskunskap i synnerhet kan ha för socialisationen. Den huvudsakliga metoden som användes i studien var en enkät som elever fick ta vid två tillfällen, före och efter kursen “Samhällskunskap A” i gymnasiet. Kursen kan anses motsvara den i Finland obligatoriska Samhällslära 1 (hädanefter SL1). Broman använde sig även av intervjuer med lärare vid skolorna han undersökte, vilket har utgjort en inspirationskälla för mitt eget val av metod.

Ett intressant resultat som framkom var att en hög andel av ungdomarna avslutade kursen i samhällslära med förändrade orientationer. Förändringen hade dock skett både åt det

önskvärda hållet, dvs. ett ökat intresse för demokratifrågor, men även åt det motsatta. Undersökningen visade inte på en stor genomsnittlig förändring av demokratiska orientationer bland eleverna, och författaren tillägger även att den förändring som uppmättes inte generellt kan tillskrivas skolan och undervisningen i samhällslära (Broman 2009: 2010).

Gimpel m.fl.:s (2003) undersökning som utfördes 1999-2000 i amerikanska *high-schools* visade att elever efter hållna kurser i deras version av samhällslära hade fått ökad kunskap om politik och ett ökat intresse för deltagande i politiska diskussioner. Eleverna hade även fått ett ökat självförtroende gällande politik. Samtidigt uppmättes även en sjunkande tilltro till politiska myndigheter efter exponeringen till kurserna (Gimpel m.fl. 2003: 149). Att undervisning i samhällslära kan medföra en ökning i intern politisk självtilltro backas även upp av resultat från Bromans (2009) studie. I resultaten av enkäterna visades att elevernas interna politiska självtilltro hade ökat under kursens gång (Broman 2009: 212).

De slutsatser som kan dras utifrån detta är speciellt intressanta för min avhandling eftersom att de tyder på att undervisning i samhällslära kan medföra ett positivt synsätt till politik och demokrati. Det intressanta här är att själva undervisningen och elevernas uppfattning av den tycks vara viktig för socialisationen. Skolan, och mer specifikt undervisningen som utförs av en lärare, kan påskynda eller bromsa upp socialisationen (Broman 2009: 27, 212; Gimpel m.fl. 2003: 166).

Resultaten från Bromans studie i den svenska gymnasieskolan visade däremot inte att man kan betrakta skolan som en stark socialisationsagent. Snarare visade studien på det motsatta. Hypotesen "att skolan via specifik undervisning kan användas som en demokratisk socialisationsagent" stöddes inte av undersökningen. Istället för att betrakta skolan som en *generell* socialisationsagent finns det, enligt Broman, istället belegg för att skolan skulle vara en *specifik* socialisationsagent. Skolan ha stor effekt för vissa individer och vid vissa situationer, t.ex. gällande intern politisk självtilltro (Broman 2009: 208–209).

En annan viktig aspekt är tanken om skolan som en utjämnande faktor. I en studie av Westholm, Lindqvist och Niemi (1990) undersöktes skillnader i politisk läs- och skrivkunnighet bland ungdomar med fokus på hur mycket historia och samhällslära som ungdomarna studerade under en viss tidsperiod. Utifrån material från två undersökningstillfällen kunde forskarna bl.a. konstatera att skolan, genom undervisningen,

visar en tendens att fungera som en kompenserande faktor gällande kunskapsnivåerna. Elever med en låg kunskapsnivå vid tidpunkten för det första undersökningstillfället uppvisade en större ökning än de övriga eleverna (Westholm m.fl. 1990: 193). Detta resultat stöds av tidigare forskning om skolan som kompenserade socialisationsagent för elever med låga förkunskaper (Niemi 1973: 130). Vad som är ännu mer relevant i förhållande till denna avhandling är att undersökningen även visade att den faktiska undervisningen spelade en signifikant roll i förändringen (Westholm m.fl. 1990: 192). Även om det var politisk kunskap som undersöktes istället för politiskt intresse och engagemang tyder detta resultat på att det är just genom själva undervisningen som en lärare kan nå ut till eleverna och fungera som en stark socialisationsagent.

Eftersom jag främst är intresserad av att beskriva lärarens roll i socialisationsprocessen blir det viktigt att undersöka hur olika undervisningsmetoder och undervisningsinnehåll kan påverka eleverna. En faktor som kan betraktas som återkommande i litteraturen är diskussion om politik i klassrummet. I en amerikansk studie av Niemi och Junn (1998) lyftes olika undervisningsfaktorer fram som sades inverka positivt på kunskaperna i samhällslära. Dessa faktorer hade att göra med hur läraren hade byggt upp sin undervisning i klassrummet, dvs. de metoder som hade använts i undervisningen. Den första faktorn som sades inverka var om eleven nyligen läst samhällslära, den andra hade att göra med bredden på undervisningen och den tredje handlade om diskussion kring politik i klassrummet (Niemi & Junn 1998: 121). De två första faktorerna har, efter ny granskning, förkastats, vilket gör att endast faktorn som rör diskussion kring politik i klassrummet kvarstår (Broman 2009: 26; Greene 2000).

Här kan det vara viktigt att stanna upp och utvärdera granskningen av forskningsläget så här långt. De rön som har speciellt stor anknytning till min forskning är Broman (2009), Gimpel, m.fl. (2003), Westholm m.fl. (1990) och Niemi & Junn (1998). Utifrån dessa verk kan man konstatera att undervisningen spelar en viss roll för socialisationen, och kan ha relativt stor eller liten betydelse för den individuella eleven. Diskussion kring politik lyfts fram som en viktig aspekt om undervisningen skall kunna leda till en förändring i elevernas orientationer mot ökat intresse för politik och samhällsfrågor.

2.3 Gymnasietiden och formativa år

I detta stycke ämnar jag argumentera för varför gymnasietiden har valts ut som den tidpunkt som skall undersökas. Enligt Broman (2009) finns det två rivaliserande synsätt på socialisationsprocessen (och elevens roll i den), där det som kallas för en *komplex* syn hävdar att processen är “bräcklig, aldrig färdig och att tänkt socialisation behöver ta hänsyn till individens livssituation och befintliga attityder för att lyckas.” (Broman 2009: 68). Det andra synsättet som Broman kallar *rätlinjig* syn utgår istället från att socialisation skall startas så tidigt i utvecklingen som möjligt för att kunna ha effekt, samt byggas på kontinuerligt genom livet. Av dessa två har den komplexa synen varit dominerande de senaste åren trots att mycket av den tidigare teoribildningen förespråkar ett rätlinjigt synsätt (Broman 2009: 68).

Det finns en uppfattning om att gymnasietiden, som infaller just i övergångsåldern från pubertet till vuxenliv är den ålder då individen är som mest mottaglig för nya idéer gällande politik. Begreppet *formativa år* syftar på teorin om att de övre tonåren och den tidiga vuxenåldern är en period då våra politiska orientationer förändras som mest för att sedan förbli mer eller mindre de samma. Denna syn är ett av tre grundperspektiv som Sears (1990) lade fram angående socialisationsprocessen och grundar sig i det komplexa synsättet (Broman 2009: 68; Sears 1990: 77). De övriga är *livslång öppenhet*, där åldern inte har betydelse och *livscykel*, som hävdar att det finns återkommande perioder i människors liv då vi är mer påverkbara. I denna avhandling är “mottagliga år”-synen den mest intressanta eftersom de åren som pekats ut sammanfaller med gymnasietiden.

Niemi var tidigt ute med att rikta blicken mot ungdomar och unga vuxna i åldern 14-25, som han såg som den enskilt viktigaste tidsperioden gällande politisk socialisation. Argumenten för detta var att individen under denna period förändrades som mest gällande inlärningskapacitet och även socialt. Samtidigt är det även perioden då samhället, framför allt via skolan och utbildning, lägger mest resurser och energi på att skapa ansvariga samhällsmedlemmar och “goda medborgare” (Niemi & Hepburn 1995: 29).

En annan syn som förkastar tanken om mottagliga år är det s.k. *beståendeperspektivet*, som hävdar att den tidiga politiska socialisationen, dvs. den som äger rum före ung vuxenålder, till stor del bestämmer de politiska orientationer som individen kommer att ha som vuxen (Sears

1990: 77). Synen grundar sig främst i amerikanska undersökningar från 50- och 60-talen där det visade sig att barn redan i 7-8 årsåldern hade politiska orientationer och kände en politisk tillhörighet. Senare i livet efter utbildning och allmän mognad hade ofta dessa tidiga orientationer befast sig snarare än ändrats (Broman 2009: 69; Dawson & Prewitt 1969: 11).

2.4 Läraren som socialisationsagent

I detta stycke kommer jag att granska lärarens roll i socialisationsprocessen närmare. Den viktigaste frågan som behöver besvaras är hur stark läraren är som socialisationsagent och på vilken nivå läraren, genom undervisning, kan utöva påverkan och förändra elevers politiska orientationer. I Becks (1977) förklaring om *utlärningsperspektivet* finns det två roller som är viktiga i socialisationsprocessen, utläraren och mottagaren. Inom ramarna för denna avhandling är det lätt att tänka sig läraren i rollen som "utlärare" och eleverna som mottagare. Utläraren är, enligt denna modell, den aktiva parten. Utläraren skall exponera sig själv så mycket och tidigt i processen som möjligt samt i sin roll uppträda på ett sätt så att mottagarna blir mottagliga för det budskap som förmedlas (Beck 1977:116). Denna modell är intressant eftersom den är applicerbar på skolan och undervisningen.

I merparten av teoribildningen kring skolan och läraren i socialisationsprocessen har skolan i allmänhet varit i fokus (Gimpel m.fl. 2003; Niemi & Junn 1998). I Broman (2009) avhandling ligger fokus på både skolan och lärarens roll, men författaren väljer ändå att definiera skolan som den egentliga socialisationsagenten, medan läraren är instrumentet genom vilket socialisationen sker (Broman 2009: 72). Jag ämnar dock betrakta läraren som den viktigaste socialisationsagenten.

Det är viktigt att komma ihåg att det inte råder konsensus kring socialisationsagenter och hur viktiga de är i socialisationsprocessen. Den tidiga forskningen från 1950- och 60-talet pekade på att socialisationsagenter hade en stark roll i överförandet av orientationer till individen, men detta tänkande har med tiden omkullkastats. Från 1970-talet och framåt har utvecklingen inom forskningsområdet mer gått mot en modell som lyfter fram individen och menar att

agenten spelar en mindre roll. Det är istället faktorer som styrkan i exponeringen och kontexten som kan avgöra om socialisationen blir lyckad (Broman 2009: 73).

Det bör återigen poängteras att det inte gjorts särskilt mycket forskning angående läraren som socialisationsagent, och bland den forskning som gjorts kring skolan har resultaten ofta indikerat att skolan på sin höjd kan räknas som en svag agent (Broman 2009). Läraren har dock förutsättningar att fungera som en stark agent. Broman beskriver förutsättningarna för skolan (och läraren) som socialisationsagent som mycket goda. Bara det faktum att ungdomar spenderar en avsevärd tid i skolan och är i kontakt med lärare skapar möjligheter för läraren att påverka elevernas politiska orientationer. Detta gäller såklart inte enbart ämnet samhällslära och politisk socialisation, men kan mycket väl appliceras till detta (Broman 2009: 74).

I detta skede bör tre argument som pekar både på lärarens styrkor som socialisationsagent lyftas fram. Argumenten grundar sig i Niemis (1973) forskning kring socialisationsagenter och återges i Bromans (2009) avhandling. Det första argumentet handlar om att elever förväntas hämta mycket av sin kunskap om politiken från skolan. Detta förväntas påverka individens politiska orientationer, även om det är oklart om hur stark eller svag denna påverkan är. Här kan man anta att undervisningen i samhällslära kan spela en stor roll. Det andra argumentet tar upp en rad faktorer som anses ha betydelse för skolans effekt som socialisationsagent: "lärarens kvalitet och lärarens egen uppfattning, den sociala och politiska kontexten i klassen samt den allmänna samhälleliga kontexten" (Broman 2009: 74). För det tredje nämner Niemi möjligheten att en lärare, ett ämne eller någon annan person eller företeelse inom skolan kan vara starkt bidragande till en förändring i en elevs politiska orientationer under gymnasietiden. Niemi beskriver denna möjlighet som "trolig" (Niemi 1973: 130).

Vid en närmare granskning av de argument som Niemi för fram framgår det tydligt att lärarens roll i socialisationsprocessen i gymnasiet är tämligen stor och betydelsefull. Det går att argumentera för att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för att politisk socialisation skall uppnås. Därtill bör även den forskning som presenterades i *stycke 2.3* gällande gymnasietiden som speciellt formativa år tas i beaktande (Broman 2009: 68; Sears 1990: 77). Med stöd från de nämnda argumenten kan man måla upp en bild där gymnasieelever, genom inspiration från en duktig och kunnig lärare, förändrar sina politiska orientationer åt ett

positivt håll. Med positivt menar jag i detta fall en förändring i orientationerna mot en större förståelse för politiska och demokratiska frågor, samt ett större intresse för deltagande i samhället och politiken.

2.5 Summering av teoridelen

Detta stycke är en sammanfattning över denna avhandlings teoretiska ramverk inför de kommande metodologiska och analytiska delarna. Först och främst bör det nämnas att politisk socialisation är ett både brett och spretigt forskningsområde. Resan från den tidiga forskning som lade grunden under 1950-talet till glansdagarna under 1970-talet fram till forskningsområdets tynande tillvaro under de senaste decennierna är spännande att kartlägga.

Forskningsområdet har studerats inom många olika vetenskapliga discipliner, bl.a. sociologi, pedagogik och antropologi, vilket har skapat olika intressanta forskningstraditioner men samtidigt gett upphov till definitionsproblem. En situation där olika tolkningar ställs mot varandra har uppstått, och idag är forskningsområdet i behov av nya rön och ett förnyat intresse bland forskarkåren (Ljungberg 2003: 145). I relation till min avhandling och syftet att bidra till forskningen kring lärarens roll i socialisationsprocessen har jag identifierat följande områden områden som intressanta.

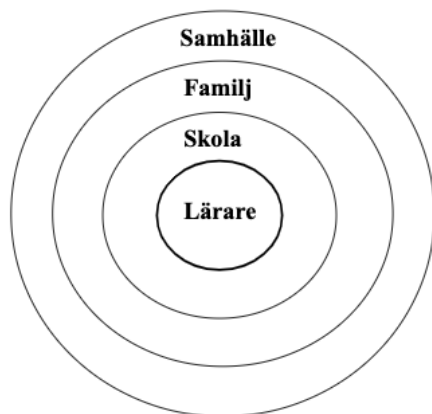
Den första punkten av intresse berör den kritik som riktats mot forskningen kring politisk socialisation. Ett flertal försök att förklara den dramatiska avmattningen i intresse för ämnet som inföll under 1990- och 2000-talet. Valet av barn som studieobjekt har kritiserats, liksom hur stimuli i situationen kan påverka individers beteenden (Greenstein 1973; Ljungberg 2003: 137). Övrig kritik som är av vikt att lyfta fram kommer från Siegel (1995) som hävdar att området lider av ett metodologiproblem. Enligt Siegel görs en för stor del av forskningen i ämnet i form av enkätundersökningar i förhållande till mer kvalitativa metoder som t.ex. intervjuer (Siegel 1995). Det finns alltså ett behov av mer differentierad forskning på området, något som denna avhandling ämnar bidra till att fylla.

Nästa punkt relaterar till forskningen kring socialisationsagenter, och närmare bestämt skolans samt lärarens styrka som sådana. Skolan har ofta lyfts fram som en svag till måttligt stark socialisationsagent, mindre betydelsefull än familj och vänskrets. Inom den forskning som sett närmare på skolans roll råder det delade meningar kring hur stark socialisationsagent skolan kan anses vara (Beck 1977:133; Ljungberg 2003: 140). Niemi m.fl. (1973) menar att skolan kan ha en större betydelse för elever med låga förkunskaper kring politik än för elever med höga förkunskaper, och att skolan kan anses vara en stark socialisationsagent i det avseendet (Niemi 1973: 130; Westholm m.fl. 1990: 193).

I sin avhandling diskuterar Broman (2009) vilken roll undervisning i ämnet samhällslära kan ha för den politiska socialisationen. Med en enkätundersökning samt intervjuer med ämneslärare studerade Broman hur elevers politiska orientationer hade förändrats efter avslutad kurs i samhällslära. Han konstaterade att en förändring kunde påvisas, både i form av ett förstärkt intresse för politik samt även åt det motsatta hållet. Han tillade att denna förändring i orientationer inte enbart kunde tillskrivas undervisningen i samhällslära (Broman 2009: 210). Gimpel m.fl.:s (2003: 10, 149) undersökning visade att undervisning i samhällslära kan öka ungdomars intresse för samhällsfrågor och iver att delta i politisk diskussion. Elevernas politiska självförtroende hade ökat medan förtroendet till politiska institutioner sjunkit.

Den tredje punkten behandlar lärarens roll i socialisationsprocessen. I *figur 1* visas hur läraren är den centrala socialisationsagent som står i fokus i denna avhandling. Den tidigare forskningen har endast delvis berört läraren som en självständig agent (Broman 2009: 72). Becks (1977) teorier om utläraren och mottagaren i socialisationsprocessen ger belägg för att detta skulle kunna appliceras på förhållandet lärare-elev i skolsammanhang. Enligt Beck fungerar detta förhållande bäst om utläraren exponerar sig så tidigt och mycket som möjligt (Beck 1977:116). Forskningen lyfter fram diskussion av politik i klassrummet som en viktig faktor som kan påverka den politiska socialisationsprocessen. Denna undervisningsmetod har visats stärka elevens intresse för politiska frågor och på så vis kunna skapa en förändring i elevens politiska orientationer (Broman 2009: 26; Greene 2000; Niemi & Junn 1998: 121). Vidare nämner Niemi möjligheten att en lärare kan vara starkt bidragande till en förändring i orientationer hos en elev som troliga (Niemi 1973: 130). Slutligen hävdar Broman att lärarens kvalitet samt egna uppfattning kring politik och demokrati kan ha betydelse i socialisationsprocessen (Broman 2009: 74).

Figur 1: Modell för undersökning av lärarens roll i socialisationsprocessen



Utifrån de teoretiska perspektiv som presenterats i detta kapitel argumenterar jag för att läraren är den socialisationsagent som bör undersökas närmare. Det verkar även finnas belägg för att den politiska och sociala kontexten i klassrummet, diskussion kring politik i klassrummet samt lärarens kvalitet kan vara faktorer som påverkar processen (Broman 2009: 74).

2.6 Preciserade frågeställningar

I detta skede är det viktigt att definiera de forskningsfrågor som presenterades i *stycke 1.2* till preciserade frågeställningar. Avhandlingens syfte är att belysa lärarens roll i den politiska socialisationsprocessen. Målet med intervjustudien, vars upplägg och metod redovisas i följande kapitel, är att belysa lärarnas egen uppfattning kring demokrati- och politikundervisning i gymnasiet och sin egen roll som socialisationsagent. Mer preciserat rör det sig om tre punkter som utgör basen för vad jag vill uppnå genom intervjustudien:

- Att undersöka ämneslärarens upplevelser kring politisk socialisation i gymnasiet.
- Ämneslärarens inställning till att vara en agent för politisk socialisation.

- Att ta reda på ämneslärares synpunkter kring skolans demokratiska uppdrag och läroplanen

Dessa punkter har jag sedan omformulerat till preciserade frågeställningar (1, 2, 3):

1. Hur uppfattar läraren sin roll som socialisationsagent/demokratifostrare?

Detta är själva kärnan i avhandlingen. Det bör betonas att det som eftersöks i studien specifikt rör lärarens syn på sig själv som en socialisationsagent. Det råder inga tvivel om att lärarens roll i undervisningen alltid är viktig. Det centrala är inte att avgöra hur väl eleverna lär sig det ämne som står på schemat utan istället vilken inverkan läraren har på elevernas förhållningssätt till politik och demokrati, dvs. de politiska orientationerna.

Här blir det även intressant att kartlägga lärarnas syn på objektivitet. Avhandlingens utgångspunkt är att ingen lärare avsiktligt utformar sin undervisning på ett sätt som styr elevernas politiska åsikter åt ett visst håll, t.ex. partipolitiskt eller ideologiskt, och jag förväntar mig att alla lärare som ställer upp i intervjun kommer att hålla med om påståendet att skolan skall vara politiskt neutral. Vi utgår alltså från att lärare handlar etiskt och moraliskt på denna punkt och inte låter sina egna politiska åsikter, vad de än må vara, genomsyra undervisningen till en grad där det kan bli skadligt för elevernas utveckling. Däremot kan det vara intressant att ta del av lärarnas uppfattning kring svårigheter med att hålla sig objektiv i olika situationer.

Till denna forskningsfråga hör även hur läraren ser på skolans demokratiuppdrag. Det är rimligt att anta att ämnesansvariga lärare i samhällslära i allmänhet har ett starkare patos för demokratifrågor än övriga lärare. Detta skulle möjligtvis kunna inverka på den politiska socialisationen.

2. Hur uppfattar och bedömer lärarna olika undervisningsmetoder som medel för politisk socialisation?

Frågeställning två riktar fokus mot undervisningsmetoder. Här spelar tidigare forskning en stor roll, eftersom den ger en inblick i vad som har fungerat tidigare. Bland den tidigare forskning som behandlats i detta kapitel finner vi bl.a. indikationer på att diskussioner i

klassen kring politik och samhällsfrågor skall vara ett fungerande koncept (Broman 2009: 26; Niemi & Junn 1998: 121).

3. Hur uppfattar lärarna den roll som läroplanen spelar för politisk socialisation i gymnasiet?

Denna frågeställning är utformad för att svara på vilken roll läroplanen spelar i den politiska socialisationsprocessen genom att kartlägga lärarnas uppfattningar kring det centrala styrmedlet. Det intressanta blir att undersöka om lärarna anser sig vara, eller inte vara, påverkade av de anvisningar kring undervisning som läroplanen innehåller. Här eftersöks även vad lärarna upplever att de själva inspireras av. I *kapitel 4* presenteras även en överblick över läroplansutvecklingen gällande politik- och demokratifostran som fungerar som en grund för de intervjufrågor som berör läroplanen.

3. Metod, upplägg och design

Avhandlingen består av två analytiska delar som presenteras i *kapitel 4* och *kapitel 5*. Den första delen är en överblick av läroplansutvecklingen gällande demokrati- och politikfostran i finländska gymnasieskolor. Överblicken fungerar som en brygga till det andra analytiska kapitlet som presenterar avhandlingens huvudstudie som består av intervjuer med ämneslärare.

Detta kapitels syfte är att redogöra för huvudstudiens upplägg samt vilka avvägningar som gjorts. Kapitlet inleds med en beskrivning kring valet av forskningsmetod och en redogörelse över vilka potentiella problem som kan dyka upp, utgående från tidigare forskning. Därefter följer en diskussion kring vilka övriga metoder som kunde ha varit aktuella för en studie med detta syfte. Tankegången kring utformandet av intervjustudien diskuteras ingående genom hela kapitlet. Kapitlet innehåller även resonerande diskussioner kring urval av intervjuobjekt, etik och anonymitet samt en förklaring av den strategi som användes i utformandet av

intervjuguiden. Kapitlet avslutas med en närmare beskrivning av vilken modell som använts i analysprocessen och hur den tillämpats.

3.1 En kvalitativ intervjustudie

Den huvudsakliga empiriska delen av denna avhandling består av en intervjustudie.

Intervjuobjekten består av ämnesansvariga lärare i samhällslära som är verksamma i gymnasieskolor. Syftet med intervjustudien är tvådelat. Det huvudsakliga målet är att besvara mina frågeställningar kring lärarnas uppfattningar om deras roll i den politiska socialisationsprocessen. Här är det viktigt att poängtera att intervjustudien endast ger en bild av lärarnas subjektiva åsikter och upplevelser. Min förhoppning är att jag genom intervjuerna kan visa på mönster och få indikationer som pekar åt ett visst håll.

Frågan som först måste besvaras är hur väl lämpad en kvalitativ intervjustudie är i relation till avhandlingens syfte. Valet mellan kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod var i detta fall ett enkelt sådant. Om man genom den kvantitativa metoden skulle kunna ta reda på hur saker och ting förhåller sig rent objektivt, t.ex. via statistiska samband, belyser den kvalitativa metoden människors subjektiva uppfattningar och syn på verkligheten. Valet av forskningsmetod baserar sig alltid på vad man som forskare vill få ut av sin forskning. I detta fall är jag intresserad av hur ett fåtal människor tolkar en specifik företeelse, och då blir den kvalitativa forskningsmetoden det självklara valet (Hjerm, Lindgren & Nilsson 2014: 29–30).

Intervjuformatet framstod tidigt i processen som det mest lämpade alternativet på grund av två orsaker. För det första ville jag från början att denna studie skulle ta plats på mikronivån, i klassrummet. Intervjustudien tillåter en djupare undersökning av ett speciellt fenomen, i detta fall politisk socialisation i gymnasiet, genom ämneslärarens subjektiva uppfattningar och inställningar till fenomenet. För det andra tillåter intervjustudien mig att gå rakt till källan själv, ämneslärarna, för att besvara mina frågeställningar kring deras roll som socialisationsagenter. Ämneslärarna i samhällslära framstår som de mest lämpade kandidaterna för denna studie p.g.a. att det är i deras ämne som politik- och demokratifrågor främst tas upp. Valet av intervjustudie som metod påverkades också av att det tillåter en

djupare undersökning av ett mindre antal personer. Intervjuobjekten är långt färre än vad man skulle kunnat nå ut till via t.ex. en enkätstudie, men detta tillåter samtidigt en mer “less is more”- orienterad, subjektiv analys av företeelsen vilket är vad jag är ute efter (McCracken 1988).

Det är även viktigt att påpeka att min roll som forskare tar större plats vid en kvalitativ intervjustudie än vad som varit fallet vid t.ex. en enkätstudie. Detta är på grund av forskaren i en kvalitativ studie blir ett viktigt redskap i flera olika moment gällande insamlingen av det datamaterial som används och analyseras. I en intervjustudie spelar interaktionen och samspelet mellan intervjuare och intervjuobjekt en stor roll för resultatet, och det är viktigt att de rätta förutsättningarna finns på plats för att en så effektiv intervju som möjligt skall kunna äga rum (Hjerm m.fl. 2014: 31–32).

Även om det finns positiva aspekter med ett lågt antal undersökningsobjekt är detta även en av de potentiella nackdelarna med en kvalitativ intervjustudie. Här vill jag på nytt betona Bromans (2009) bidrag till denna avhandling. I sin undersökning använder han sig av två huvudsakliga metoder, en enkätundersökning och en intervjustudie. Broman sammanför således en kvantitativ och en kvalitativ del i sin studie, och drar på så vis nytta av båda formatens styrkor. I enkäten som skickades ut till svenska gymnasieungdomar använde han sig att det datamaterial som han sammanställt utifrån lärarintervjuerna. Broman beskriver det som att han genom den kvalitativa metoden fick en insyn i de olika individernas resonemang, medan den kvantitativa delen gav en möjlighet att analysera en förändring hos eleverna över tid. Han medger dock att det finns nackdelar med en enkät just eftersom man genom den inte får samma inblick i individernas subjektiva upplevelser som man får vid en intervju (Broman 2009: 80–81, 85). I mitt tycke har Broman genom att använda sig av både en kvalitativ och en kvantitativ metod hittat den gyllene medelvägen och det skulle ha varit intressant att även få med en kvantitativ del i denna studie. Att använda sig av en enkätundersökning var dock inte en reell möjlighet, främst p.g.a. den tidsmässiga aspekten. Det skulle ha inneburit ett dubbelt så stort datamaterial som hade tagit alltför länge att analysera för en enskild forskare. Idén om en enkätundersökning som komplement till lärarintervjuerna är dock fortsatt en intressant möjlighet och kan mycket väl komma att återbesökas i framtiden.

3.2 Val av intervjumodell

Hur går man tillväga för att skapa en intervjustudie som besvarar ens frågeställningar kring politisk socialisation i gymnasiet? Huvudsakligen handlar det om att skapa de bästa förutsättningarna för att kunna besvara forskningsfrågorna på ett tillfredsställande sätt. Detta uppnås via valet av intervjumodell samt urvalet av respondenter. Sedan återstår själva utformningen av intervjufrågorna och beslut kring intervjusituationen.

Det är viktigt att poängtera att det som eftersöks i intervjuerna är interna tankar och tankestrukturer hos respondenterna. Det är lärarnas attityder och inställning som jag vill redogöra för, vilket har varit riktgivande i utformningen av intervjufrågorna. Den intervjuguide som utarbetats innehåller tre huvudsakliga frågeblock som korrelerar med mina preciserade frågeställningar som presenterades i *stycke 2.6*. Dessa grundfrågor (se *bilaga 1*) är desamma för alla respondenter, men en viss frihet finns i valet av följdfrågor enligt situation (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wägnerud 2017: 273–276).

De vanligaste modellerna som forskare använder sig av i intervjustudier är *strukturerade*-, *halvstrukturerade*- och *ostrukturerade* intervjuer. Denna studie använder sig av modellen halvstrukturerade intervjuer med ett intervjuobjekt i taget samt med inslag av ostrukturerade intervjuer. Inslaget av ostrukturerade intervjuer öppnar upp för att inkludera oväntade utspel från intervjuobjektets sida och bidrar förhoppningsvis även till en mer avslappnad intervjusituation. Denna modell förutsätter inte att intervjun skall ske på exakt samma sätt under alla intervjutillfällen, vilket är fallet vid en strukturerad intervju. Däremot skall intervjuerna på ett övergripande plan se så likadana ut som möjligt för alla intervjuobjekt, och strukturen på intervjun skall gärna vara någorlunda densamma. En större vikt läggs vid större frågeområden istället för specifika frågor. En av fördelarna med en halvstrukturerad intervju jämfört med en helt ostrukturerad är att den halvstrukturerade ger mindre utrymme för att intervjun skall glida iväg och inte ge svar på frågeställningarna. Modellen erbjuder även forskaren ett passligt mått av frihet när det kommer till själva intervjusituationen som skall vara så naturlig som möjligt, vilket tillåter intervjuaren att bli personlig utan att bli intim (Hjerm m.fl. 2014: 150–152).

När man genomför en halvstrukturerad intervju är det viktigt att forskaren i god tid före intervjusituationen bestämmer hur intervjuguiden skall vara strukturerad. Frågorna skall vara indelade i olika kategorier utifrån de frågeställningar som existerar. Långa, krångligt formulerade frågor och frågor som innehåller mycket fackspråk lönar sig inte att inkludera, då dessa lätt kan misstolkas av respondenten vilket skapar problem i analysen. En forskare med tidigare erfarenhet av intervjuer kan nöja sig med huvudfrågor eller olika teman, en s.k. öppen struktur, medan en mindre erfaren forskare kan behålla en tydlig och detaljerad struktur. I min utformning av intervjuguiden ville jag tillåta inslag av ostrukturerade intervjuer även om basen var halvstrukturerad. I en ostrukturerad intervju behöver frågorna inte heller komma i samma ordning vid alla intervjutillfällen, vilket leder till ett friare samtal. Inslagen av ostrukturerade intervjuer ligger i själva intervjusituationen där jag som intervjuare tillåter ett visst svängrum att låta diskussionen fortsätta enligt respondentens egna önskningar. Till viss del låter jag alltså intervjuobjektet leda intervjun, om jag anser att det finns vettiga skäl att göra detta (Hjerm m.fl. 2014: 156–157, 164–165).

Ett bra sätt att inleda en halvstrukturerad intervju är att ställa några korta bakgrundsfrågor till respondenten. Detta kan förhindra att eventuell nervositet eller osäkerhet uppstår. Sedan börjar man ställa de egentliga frågorna. Dessa är uppdelade enligt olika grundkategorier som är kopplade till forskningsfrågorna. Inom varje kategori är det även viktigt att placera frågorna så att de följer en logisk ordning för att inte förvirra respondenten (Hjerm m.fl. 2014: 156–157).

För att säkerställa god validitet är det viktigt att forskaren håller sig så neutral som möjligt och undviker ledande frågor. Intervjuaren skall inte gräva enbart efter det som tros ha koppling till forskningsfrågorna, och det är viktigt att inte visa sin egen attityd till frågorna eller respondentens svar med ord eller kroppsspråk. Om en situation uppstår där intervjuaren antas ha påverkat respondentens svar på ett eller annat sätt kan forsknings validitet gå förlorad. Däremot är det tillåtet att ställa fria följdfrågor, men dessa skall inte heller vara av en ledande karaktär (Hjerm m.fl. 2014: 156–157).

För att skapa de bästa möjligheterna att få fram ett bra datamaterial i kvalitativa intervjuer skall dessa helst inte vara kortare än 30 minuter. Om intervjuerna är för korta minskar sannolikheten att en djupgående analys kan göras, och då bör forskaren istället överväga att använda sig av kvantitativa metoder som t.ex. enkätundersökningar. För att säkerställa en god

reliabilitet är det även viktigt att använda sig av olika hjälpmedel i intervjusituationen. Speciellt om de rör sig om intervjuer av det längre slaget behöver intervjuaren använda en bandspelare eller någon annan form av inspelningsutrustning. Detta möjliggör för upprepad lyssning och transkribering av intervjuerna i analysprocessen (Hjerm m.fl. 2014: 155–156).

Ett annat möjligt alternativ skulle ha varit *fokusgrupper*, en metod där man samlar alla intervjuobjekt i samma rum och förrättar en intervju. Denna metod förutsätter att intervjuobjekten har en företeelse eller levnadssituation gemensamt, vilket utgör basen för själva intervjun. I teorin skulle denna metod varit intressant i förhållande till mina frågeställningar. Att samla alla intervjuobjekten i samma rum skapar andra förutsättningar än vid enskilda intervjuer. Gruppdynamik uppstår och olika hierarkier kan lätt göra att man får andra sorters svar. Jämfört med enskilda samtalsintervjuer så minskar intervjuarens styrande roll, vilket kan ses som en fördel. Däremot är en av nackdelarna att mängden teman som hinner beröras under en fokusgruppintervju ofta är färre än i enskilda intervjuer (Esaiaasson m.fl. 2007: 329–330).

3.3 Urval av intervjuobjekt och skolor

Urvalet av ämneslärare som deltar i denna studie har gjorts utifrån en bestämd strategi. I grunden styrs alltid urvalet till en intervjustudie av forskningsfrågan. Som forskare har man möjligheten att välja den mest lämpade sammansättning respondenter som möjligt, vilket i sin tur skapar de bästa förutsättningarna för en lyckad undersökning. Sedan måste man också som forskare komma ihåg att en intervjustudie likt alla kvalitativa forskningsmetoder undersöker människors uppfattningar och subjektiva upplevelser. Utifrån detta blir tankegången att man genom att välja så olika respondenter som möjligt får den bredaste bilden av det fenomen man ämnar belysa. En sådan heterogen grupp skulle förslagsvis ha variationer i kön, ålder, och arbetserfarenhet. En annat tillvägagångssätt skulle vara att medvetet söka upp respondenter som man anser ha mycket att berätta kring ämnet i fråga. Med tanke på att man genom en intervjustudie inte eftersträvar någon statistisk generaliserbarhet (vilket är fallet i kvantitativa undersökningar) skulle även en möjlighet vara

att intervju en liten mängd personer i längre sessioner tills inga nya åsikter kommer fram (Esaiasson m.fl. 2017: 268–269; Hjerm m.fl. 2014:152–154).

För att möjliggöra att intervjuerna skall kunna ske ansikte mot ansikte har jag tvingats begränsa antalet potentiella respondenter till aktiva ämneslärare i mitt närområde Österbotten samt Mellersta Österbotten. Valet av medverkande lärare utgår ifrån att jag anser att det finns en poäng i att intervju en så heterogen grupp lärare som möjligt, p.g.a. att detta potentiellt ger den största spridningen i åsikter angående politisk socialisation. Därför är de tillfrågade lärarna indelade dels enligt kön, hälften kvinnor och hälften män, samt enligt ålder med hälften över 40 år och hälften under. Ett slumpmässigt urval av lärare hade inte varit praktiskt fördelaktigt på grund av det magra utbudet av skolor i mitt närområde. Ett annat potentiellt problem med slumpmässigt utvalda respondenter skulle ha varit en försvagad validitet, då möjligheten att få en heterogen respondentgrupp skulle ha minskat avsevärt. Strategin som jag använt mig av för att uppnå god validitet är att försöka isolera de faktorer som undersöks för att få fram det mest relevanta datamaterialet.

Detta ger oss fyra huvudsakliga ämneslärarkategorier:

Figur 2: Krav för urval av ämneslärare

| | |
|------------|---------------|
| 1. Man >40 | 2. Kvinna >40 |
| 3. Man <40 | 4. Kvinna <40 |

De försvårande omständigheterna i urvalsprocessen som nämns ovan har resulterat i att endast fyra respondenter medverkar i intervjustudien. Fyra respondenter måste i sammanhanget räknas som i minsta laget för att uppnå god validitet. Enligt McCracken (1988) skall forskaren fortsätta intervju tills dess att det inte framkommer ny information, vilket kan antas vara fallet när respondenterna börjar upprepa sig. Det optimala hade varit en respondentgrupp på ca. 8-10 personer. En större mängd än så hade inte heller varit fördelaktig (Esaiasson m.fl. 2017: 268–269).

En annan viktig detalj som skulle kunna skada forskningens trovärdighet hade varit en jävsituation där den tillfrågade läraren varit bekant med forskaren. Ett sådant scenario kan påverka vilka svar som respondenten ger i intervjusituationen. Det kan liknas vid att man som intervjuare leder in respondenten i en viss tankegång och därför inte får helt uppriktiga svar. Att intervju främlingar gör att både intervjuaren och respondenten kan tala fritt utan att potentiellt sätt skada en existerande relation (Esaïasson m.fl. 2017: 268).

En annan viktig del i urvalsprocessen har varit skolorna som de utvalda lärarna är verksamma i. Tanken har varit att välja skolor där sammansättningen elever representerar samhället i övrigt i förhållande till faktorer som föräldrarnas inkomst, fritidssysselsättningar osv. Därför har jag i urvalsprocessen medvetet försökt undvika skolor där elevsammansättningen varit alltför homogen. Istället har jag valt ut skolor med ett liknande elevantal och där det finns en större variation gällande elevernas kulturella och sociala bakgrund.

De huvudsakliga urvalskriterierna gällande skolor har varit följande:

1. Skolan skall ha minst 1 verksam ämnesansvarig lärare i samhällslära.
2. Skolan skall ses som representativ för regionen och ha ett lokalt eller regionalt elevupptagningsområde. Bakgrundsvariablerna för eleverna skall vara sådana att de representerar lokal- och regionalbefolkningen. Skolan skall anses utgöra en slags norm för finlandssvenska gymnasieskolor.

Sammanfattningsvis kan man säga att urvalsprocessen har påverkats av en mängd olika faktorer. Urvalet var redan från början begränsat p.g.a. utbudet av österbottniska ämneslärare i samhällslära. Detta har gjort att jag tyvärr inte kunnat skapa exakt de förutsättningar som jag hade önskat. Ett större antal respondenter skulle ha varit fördelaktigt för att säkerställa god validitet.

3.4 Etiska aspekter

Det är viktigt att i alla undersökningar, oberoende av metod och material, ägna en tanke till de etiska och moraliska aspekterna. Detta blir måhända än mer viktigt gällande kvalitativa studier, där ett stort fokus finns på samspelet och kontakten mellan individer. Man bör tänka på att respondenterna ger mycket av sig själva i en intervju, och därför bör man som forskare visa stor hänsyn till anonymitet. Intervjuobjektet bör känna sig bekväm i vetskapen om att dennes identitet är skyddad, och att hen inte kan lida någon privat eller yrkesmässig skada av medverkan i studien. Om respondenten av ett eller annat skäl vill utelämna valda delar av det insamlade datamaterialet, måste man som forskare även respektera denna önskan. Överlag är det viktigt att genom hela processen vara så öppen som möjligt och att i alla steg förklara för respondenten vad som sker “bakom kulisserna”. Processen bör börja med att forskaren skickar ut ett informationsbrev till respondenterna med information kring studien, vem man själv är och syftet med studien. I brevet är det viktigt att nämna att all medverkan i studien är frivillig och att anonymitet kan garanteras. Det bör även framgå att det genom hela processen är tillåtet att avbryta, och att respondenten när som helst kan höra av sig med frågor. Även uppgifter kring studiens publicering bör finnas med i informationsbrevet (Hjerm m.fl. 2014: 161–164).

3.5 Analysmodell

Analysmodellen som kommer att användas i denna avhandling är s.k. *kvalitativ textanalys*. Målet med denna analysmodell är att hitta mönster i det insamlade datamaterialet. Esaiasson m.fl. (2017) beskriver metoden som mycket väl lämpad för att ta “fram det väsentliga innehållet” i en text. Detta görs genom noggrann genomläsning av det insamlade datamaterialet. I detta fall handlar det om transkriberad text från intervjuerna och målet blir således att kondensera ner dessa till de viktigaste beståndsdelarna och identifiera viktiga partier som är relevanta för frågeställningarna (Braun & Clarke 2006: 79; Esaiasson m.fl. 2017: 211–212).

Det första som bör göras är att noggrant läsa igenom det datamaterial man har att utgå ifrån. Utifrån denna första genomgång börjar man genom att identifiera olika meningar fraser eller ord som dyker upp genomgående i en text (Braun & Clarke 2006: 82). Nästa steg är att

kondensera ner innebörden i olika viktiga textstycken till kortare “koder”. All innebörd från de ursprungliga fraserna måste behållas, själva kärnan i innehållet får alltså inte försvinna i kodningsprocessen. Det handlar enkelt sagt om att reducera datamaterialet till dess mest relevanta beståndsdelar (Hjerm m.fl. 2014: 37).

Koderna skall sedan kategoriseras för att skapa *teman*. Analysen av dessa teman och de koder som utgör basen för dessa sker genomgående under processen. Slutligen sker en sista genomgång av det insamlade materialet när forskaren redovisar hur allt hänger samman med frågeställningarna (Braun & Clarke 2006: 81–84).

Det hela beskrivs av Braun och Clarke (2006) som en process med sex olika faser:

1. Bli bekant med det insamlade datamaterialet. Denna fas innebär en transkribering av materialet samt genomläsning ett antal gånger. Här formas de första konkreta idéerna kring vilka teman som finns i texten.
2. Kodningsfasen. I denna fas görs en första kodning av ord, fraser samt meningar som kan tänkas relatera till frågeställningarna.
3. Temafasen. Här skapas olika teman utifrån de olika koderna. Forskaren samlar och kategoriserar data som kan kopplas samman med ett tema.
4. Utvärdering av teman. Forskaren går igenom materialet på nytt och avgör hur väl de olika koderna passar in med respektive teman.
5. Definition och namngivning av teman. Här försöker forskaren få grepp om helhetsbilden som det insamlade datamaterialet beskriver och på vilket sätt frågeställningarna har besvarats.
6. Rapporten. Här samlas beskrivande utdrag ur det insamlade datamaterialet in för att sedan återges i den avslutande redovisningen. Slutlig analys och avgränsningar görs.

(Braun & Clarke 2006: 87–93)

Under processen är det viktigt att tänka på vilka avgränsningar man vill göra. Ett beslut måste tas kring om man vill beskriva det insamlade datamaterialet på ett så brett sätt som möjligt eller om man vill fokusera på ett (eller en grupp) specifika teman. Den första metoden gör en mer allomfattande beskrivning möjlig och lämpar sig särskilt väl om målet är att beskriva ett

område där den tidigare forskningen inte varit tillräckligt omfattande. Använder man sig av denna metod är det viktigt att beskriva alla teman likvärdigt, vilket gör att man tappar en del nyanser och detaljer men istället beskriver en heltäckande bild av det insamlade datamaterialet. Den andra metoden är att se specifikt på ett eller flera teman som man anser vara mer intressanta. Det kan handla om en viss fråga eller tema som man anser ha stor betydelse och därför väljer att beskriva på ett mer nyanserat sätt (Braun & Clarke 2006: 83).

En viktig aspekt gällande kodningen och tematiseringen är huruvida man som forskare använder sig av en s.k. *induktiv* eller *deduktiv* approach. Skillnaden mellan dessa beskrivs bäst som att induktiv kodning fokuserar på datamaterialet i analysen medan deduktiv kodning utgår ifrån tidigare forskning och de idéer som uppkommit i teorifasen. Med en induktiv framförhållning utkristalliseras oftast den centrala forskningsfrågan under kodningsprocessen och avgörs av den data som finns tillgänglig. Används en deduktiv metod är det oftast en specifik forskningsfråga som avgör hur själva kodningen genomförs (Braun & Clarke 2006: 84).

Ett annat viktigt val är om det insamlade datamaterialet tolkas på ett ytligt eller mer djuplodande sätt. Det kan beskrivas som att man väljer antalet nivåer som man ämnar tolka datamaterialet på. Den ytliga semantiska metoden utgår från respondenternas svar på en rent bokstavlig nivå och analyserar således inte bakomliggande idéer eller ideologier. Med detta förhållningssätt håller man sig på den första nivån och letar inte efter annat än det som sägs rent explicit. När datamaterialet organiserats och möjliga samband upptäckts är det viktigt att försöka hitta mening i dessa och förstå vilka implikationer som kan härledas utifrån materialet (Boyatzis 1998; Braun & Clarke 2006: 84). Ett latent förhållningssätt till analysen av datamaterialet förutsätter att forskaren ser på de underliggande idéerna som styr svaren på den semantiska nivån. Här måste man ta i beaktande allt som kan tänkas påverka respondentens svar och hitta en djupare mening på ett nästan psykoanalytiskt sätt. Man kan se det som att ett semantiskt tillvägagångssätt beskriver de yttre egenskaperna medan ett latent beskriver de inre egenskaperna. Båda tillvägagångssätten strävar dock efter att hitta mening i datamaterialet, om än på olika sätt (Braun & Clarke 2006: 84–85; Patton 1990).

Forskaren kan även välja mellan en realistisk och konstruktivistisk metod i analysen av datamaterialet. En realistisk metod utgår ifrån att språket tillåter oss att återge upplevelser och uttrycka mening. Ett konstruktivistiskt tankesätt innebär i det här fallet att vi måste ta i

beaktande sociokulturella faktorer och se varje svar som en möjlig produkt av dessa. Detta gör att forskaren behöver gå djupare än den ytliga nivån, vilket även leder till att den konstruktivistiska metoden lämpar sig väl för användning i samband med ett latent synsätt gällande kodningen (Braun & Clarke 2006: 85).

Sammanfattningsvis gällande de olika vägvalen i analysen kan man säga att det finns två olika huvudsakliga analytiska vägar man kan gå, även om kombinationer mellan dessa även är en möjlighet. Den ena innefattar ett specifikt synsätt, latent analys och konstruktivism, medan den andra klumpar samman ett brett synsätt, semantisk analys och realism (Braun & Clarke 2006: 86).

Viktigt att tillägga är att som de flesta kvalitativa metoder involverar innehållsanalysen ett stort antal frågor. Det rör sig oftast om tre olika uppsättningar frågor. Först har vi den övergripande forskningsfrågan samt preciserade frågeställningar. Sedan har vi intervjufrågorna som utgör grunden för det insamlade datamaterialet. Till sist har vi de frågor som guidar kodningsprocessen i analysen av datamaterialet. En viktig detalj är dock att även om dessa frågor kan ha samröre med varandra behöver de inte vara starkt sammankopplade. Istället kan det gynna forskningen om de inte liknar varandra till stor utsträckning. Om t.ex. intervjufrågorna återanvänds som teman som "identifieras" i analysen så har ingen egentlig analys förekommit (Braun & Clarke 2006: 85–86).

3.5.1 Analysprocess för lärarintervjuer

Jag kommer att använda mig av ett analytiskt tillvägagångssätt som går ut på att forskaren genomgående i processen jämför de mönster som dyker upp i datamaterialet samt med tidigare forskning på området. Därigenom skapas kategorier som i processen sedan renodlas och kartläggs. Detta tillvägagångssätt kallas för den konstant jämförande metoden (Hjerm m.fl. 2014: 33).

Enligt Hjerm m.fl. (2014) kan denna metod delas in i ett flertal olika steg, eller *nivåer*. Den indelning som jag kommer att följa i denna avhandling ser ut på följande sätt:

1. Reduktion av data (kodning)
2. Summering av data (tematisering)
3. Slutsatser och verifiering (summering)

(Miles & Huberman 1984: 21–23)

I kodningsfasen kommer jag att skapa ordning i datamaterialet så att tematisering och analys kan genomföras. Det insamlade datamaterialet, intervjuerna, kommer i första hand att transkriberas. Transkriberingen gör den efterföljande analysen möjlig och är i sig en viktig del av analysprocessen då den utgör en utmärkt första inblick i datamaterialet (Riessman 1993). Intervjuerna, alla ca 25 minuter långa, spelades in på bandspelare och har sedan transkriberats ordagrant med tecken för t.ex. långa pauser och skratt. Efter transkriberingen kommer nästa steg som är en första kodning av datamaterialet. Här kommer möjliga mönster att uppstå, vilka ligger till grund för den fortsatta analysen. Processen med att skapa de preliminära koderna påverkas av en rad olika faktorer, t.ex. de teorier man arbetat med och egna insikter som utformats. Detta är dock helt i sin ordning och en del av det naturliga samspelet mellan teorin och empirin (Hjerm m.fl. 2014: 39).

Koderna som representeras av olika transkriberade citat från respondenterna kommer sedan att kategoriseras och placeras in i olika grupper som i sin tur bildar teman (Hjerm m.fl. 2014: 33–35). Forskaren måste i detta skede bestämma sig för hur hen skall kategorisera koderna. Ett alternativ är att använda sig av ett datorprogram, men manuella metoder som t.ex. fotokopiering eller en klippbok är också vanliga (Braun & Clarke 2006: 89). Jag har valt att använda mig av en manuell sortering där olika de transkriberade utdragen först färgkodas och sedan placeras i särskilda datafiler och får en beteckning. Detta har utgjort basen för de slutgiltiga kategorierna.

I kategoriseringsprocessen kommer jag att använda mig av “kodning på bredden”, vilket innebär att man ser på större texthelheter istället för kortare stycken eller meningar. En större texthelhet kan t.ex. vara ett flertal meningar eller ett långt svar från en respondent. Genom att koda större texthelheter undviker man även att kontexten förloras (Bryman 2001; Hjerm m.fl. 2014: 58).

Nästa steg är tematiseringen. I tematiseringsfasen letar forskaren efter mönster i det insamlade datamaterialet. Här har jag valt att använda mig av en temakarta som visuellt representerar mönster i datamaterialet. Temakartan kan beskrivas som ett släktträd, där flera olika kategorier hänger ihop med varandra (Hjerm m.fl. 2014: 39). Olika huvudteman kan framträda, medan andra koder kan forma underkategorier. De teman som identifierats skall sedan gås igenom ett flertal gånger och förfinas, så att forskaren kan känna sig säker på att de potentiella mönster som framträtt är trovärdiga och fyller kraven för validitet och reliabilitet. Den slutgiltiga tematiska kartan framträder då slutsatserna som kan dras inte ger en felaktig bild av materialet i sin helhet (Braun & Clarke 2006: 90–91).

I nästa skede som är summeringen skall forskaren genom analys av det kodade och tematiserade datamaterialet utforma slutsatser. För att verifiera att slutsatserna håller skall datamaterialet läsas igenom ytterligare för att utesluta alternativa kodningar (Hjerm m.fl. 2014: 33–35). De citat som valts ut som representativa för olika teman skall analyseras ett flertal gånger. Detta görs framför allt för att säkerställa forskningens reliabilitet. När detta har uppnåtts kommer en analytisk rapport att produceras. I den redovisas resultaten på ett så tillförlitligt och överskådligt sätt som möjligt (Braun & Clarke 2006: 89–93).

För att sammanfatta är det viktigt att påpeka att studien är utformad för att besvara de frågeställningar som beskrivs i *stycke 2.6*. Därför är det viktigt att den metod som används är noga avvägd och genomförs på ett korrekt sätt. I detta kapitel har jag argumenterat för användandet av en kvalitativ intervjustudie med semistrukturerade intervjuer samt kvalitativ textanalys. I det följande kapitlet kommer en överblick av läroplansutvecklingen att presenteras. Överblicken har varit riktgivande för den intervjuguide (se *bilaga 1*) som använts under intervjumomentet.

4. Överblick av läroplansutvecklingen gällande politik- och demokratifostran

Detta kapitel presenterar en översikt av läroplansutvecklingen under fyra decennier. Översikten fokuserar på ett av de viktigaste styrdokumenterna inom skolvärlden - läroplanen - med syftet att ta kartlägga dess potentiella betydelse för ämneslärare i samhällslära och därigenom ge en grund för intervjustudien att stå på i detta avseende. Vidare fungerar denna granskning av hur läroplanen har förändrats över åren i förhållande till politisk och demokratisk fostran som bas vid utformningen av de intervjufrågor som relaterar till styrmedel.

Denna avhandling berör gymnasieskolans, och i synnerhet lärarens roll, i den politiska socialisationsprocessen. Därför blir en översikt av det huvudsakliga styrmedlet för undervisningen, läroplanen, nödvändig. I denna avhandling kommer denna granskning att fungera som en slags förstudie för att etablera ramverket för den mer djupgående analysen av lärarintervjuerna.

Läroplanen är viktig eftersom den utgör gemensamma riktlinjer för lärare att luta sig mot. Alla lärare tvingas förhålla sig till läroplanen på ett eller annat sätt. Denna överblick kommer att beskriva hur läroplanen behandlar frågor som tangerar demokratifostran och undervisning om politik. Överblicken är nödvändig för att skapa en bredare förståelse för lärarens tankevärld inför analysen av lärarintervjuerna. Huvudsakligen kommer överblicken att granska ämnet samhällslära och de riktlinjer och målsättningar som läroplanen målar upp för detta ämne. Huvudfokus ligger här eftersom detta ämne har de starkaste kopplingarna till demokratifostran och samhällsdiskussion. Det är oftast i samhällsläraundervisningen som aktuella frågor gällande politik, demokrati, mänskliga rättigheter och aktivism tas upp och diskuteras. Eftersom diskussion av samhällsfrågor i klassrummet har lyfts fram som en positivt bidragande faktor i socialisationsprocessen kommer jag även att granska vad läroplanerna har att säga kring denna undervisningsmetod.

Det bör även nämnas att kursutbudet i samhällslära ändrats till och från under de senaste decennierna, vilket gör en direkt jämförelse av kursbeskrivningen ogenomförbar. Därför kommer jag i huvudsak att se på målen för undervisningen samt instruktioner gällande den obligatoriska kursen SL1, som oftast är den kurs där demokrati och aktivt medborgarskap i det finska samhället behandlas.

De fyra läroplanerna som undersöks spänner över fyra decennier från 1985 fram till den senaste läroplanen för gymnasiet från år 2015. Dessa har valts ut för att de ger utgör en övergripbar tidsram samt för att de speglar den tid då de tillfrågade ämneslärarna som medverkar i intervjustudien utbildade sig och den tid de nu är verksamma i. Läroplanerna presenteras i omvänd kronologisk ordning. Detta görs främst för att betona eventuella kontraster och skillnader mellan den aktuella läroplanen och tidigare läroplaner. En annan fördel med att presentera överblicken i omvänd ordning är att den nuvarande läroplanen förblir i fokus. Denna läroplan är, i egenskap av att vara den aktuella läroplanen, den som de tillfrågade ämneslärarna med störst sannolikhet har bäst överblick över. Därför anser jag det vara viktigt att granska den först och sedan blicka bakåt och se vilka idéer kring demokratifostran som har sitt ursprung i tidigare läroplaner.

4.1 Grunderna för gymnasiets läroplan 2015

I kapitel 2 i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (hädanefter Ggl 2015) som beskriver gymnasieutbildningens uppdrag och värdegrund nämns ordet ”demokrati” endast en gång. Detta är i meningen: ”Gymnasieundervisningen skall främja jämlikhet och likabehandling samt välbefinnande och demokrati.” (Utbildningsstyrelsen 2015: 13). Bortsett från detta nämns inget om att den finländska gymnasieskolan skulle ha vad man kan kalla ett demokratiuppdrag. Överlag finns det en anmärkningsvärd avsaknad av hänvisningar till politik, demokrati och samhällsengagemang i dessa inledande kapitel av läroplanen. I kapitel 3.3 som behandlar gymnasiets verksamhetskultur under rubriken ”Delaktighet och gemenskap” nämns dock hur eleverna skall ges förutsättningar att växa till aktiva medborgare, samt främja deltagande i beslutsfattandet i skolan. Här rör vi oss nära ett demokratifostrande syfte, men sättet som läroplanen formulerar det gör att det hela känns mindre självklart och mer öppet för olika tolkningar (Utbildningsstyrelsen 2015: 16).

Detta står i stark kontrast till den senaste svenska läroplanen, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, som specifikt nämner att skolans uppdrag är att ”till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper, och förbereda dem på att verka och arbeta i samhället.” samt att detta skall göras utgående från gemensamma

demokratiska värderingar (Skolverket 2011: 6–8). Det bör nämnas att den svenska skolan historiskt sett alltid haft ett starkt fokus på demokratiuppdraget, och samtliga läroplaner efter andra världskriget har innehållit anvisningar kring detta i någon form (Carlsson 2006; Ekman 2007: 9–10).

En granskning av anvisningarna för ämnet samhällslära förstärker känslan som de inledande kapitlen i läroplanen förmedlade. Det nämns dock att undervisningen skall präglas av demokratiska principer, och att ett mål för undervisningen är att eleverna skall känna till sina möjligheter som medlemmar i ett demokratiskt samhälle. Ett starkt ställningstagande kring demokratifostran saknas dock. Istället betonas kritiskt tänkande, informationssökande och färdigheter inför vuxenlivet på ett mycket tydligare och mer distinkt sätt (Utbildningsstyrelsen 2015: 182–183).

4.2 Grunderna för gymnasiets läroplan 2003

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (hädanefter Ggl 2003) togs stegvis i bruk från och med 1.8.2005. I kapitel två “Gymnasieutbildningens uppgift och grundläggande värderingar” får vi en första inblick i vad läroplanen har att säga angående politik- och demokratifostran genom meningen: “De studerande skall vägledas till ansvarskännande medborgare som fullföljer sina skyldigheter i samhället och arbetslivet.” (Utbildningsstyrelsen 2003: 14). Med denna mening skiljer sig denna läroplan redan från den efterkommande läroplanen från 2015 genom att den nämner medborgerlig fostran som en av skolans huvuduppgifter. Det blir redan från inledningen klart att denna är en viktig del av gymnasiets verksamhet.

I avsnitt 5.2 “Temaområden” under rubriken “Aktivt medborgarskap och entreprenörskap” hittar vi en lista med upplagda mål som den studerande efter avslutade gymnasiestudier skall ha sporrats till att uppnå. Ett av dessa mål är listat som att “känna till olika demokratiska system och verksamhetssätt” (Utbildningsstyrelsen 2003: 27). Detta mål finns inte med i den motsvarande delen som beskriver temaområden och mål Ggl 2015. Däremot finns det en formulering som innehåller element av medborgarfostran som nämner att den studerande skall få “erfarenheter av att delta i medborgarsamhället och i arbets- och företagslivet samt

hitta egna intresseområden, tillvägagångssätt och påverkningsmöjligheter” (Utbildningsstyrelsen 2015: 36). Tonen i dessa två beskrivningar är mycket olika och bara Ggl 2003 nämner specifikt att det är olika demokratiska system som skall behandlas i undervisningen.

Som ett av målen för undervisningen i samhällslära nämns att eleven skall “få klart för sig vilka möjligheter att påverka och delta som finns i ett demokratiskt samhälle och också kunna utnyttja dem” (Utbildningsstyrelsen 2003: 186). Detta mål finns även i Ggl 2015 och beskrivs som att eleverna skall “känna till sina möjligheter att påverka som medlem i ett demokratiskt samhälle på lokal, nationell och internationell nivå, och vara motiverad att delta som en aktiv och ansvarsfull medborgare” (Utbildningsstyrelsen 2015: 182). På denna punkt finner vi alltså en viss likhet mellan de båda läroplanerna, och det är t.o.m. så att Ggl 2015 här betonar det aktiva medborgarskapet ännu tydligare än sin föregångare.

4.3 Grunderna för gymnasiets läroplan 1994

I *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994* (hädanefter Ggl 1994) hittar vi många likheter med Ggl 2003 gällande ett uttalat mål för demokratifostran. I underkapitel 1.2.2 “Skolans värdegrund” benämns en av värdegrunderna som “Fostran till demokrati”, en tydlig formulering som i synnerhet skiljer sig från Ggl 2015 vars motsvarande kapitel varken nämnde “fostran” eller “demokrati”. Vidare står det: “I skolans samhällsfostran ingår vid sidan om attitydfostran även vägledning i hur man kan påverka samhället och information om samhället, dess institutioner och företeelser” (Utbildningsstyrelsen 1994: 18). Överlag finns det i Ggl 1994 ett starkt fokus på fostran och skolan som en plats där elever skall vägledas, underförstått av läraren, till att bli egna tänkande och fungerande medborgare i samhället. Man kan argumentera för att de formuleringar som används i denna läroplan tyder på att skolan har ett uttalat demokratiuppdrag.

I Ggl 1994 är samhällslära och historia sammansatta till läroämnet “historia och samhällslära”. I anvisningarna för läroämnet finns vissa avgränsningar gällande kursutbudet för vilka delar av undervisningen som hör till historia och vilka som främst tangerar

samhället. En intressant formulering berör läroämnets syfte: “Undervisningen syftar på att hos eleven skapa vilja och förmåga att aktivt delta i samhällslivet och förmåga att se sin egen verksamhet i ett bredare socialt perspektiv” (Utbildningsstyrelsen 1994: 102). Det intressanta är hur undervisningens roll beskrivs, och att den har som uppgift att *skapa vilja och förmåga* för att kunna delta i samhället. Detta är en beskrivning på socialisation, från en lärare till en elev genom undervisning. Målet med undervisningen tycks således vara att förändra elevens politiska och demokratiska orientationer, att ge dem nya färdigheter och dessutom en vilja att delta i samhället. Det finns några få anvisningar kring hur undervisningen i ämnet skall gå till och vad läraren skall utgå från. Utgångspunkten för undervisningen i samhällslära skall enligt läroplanen vara att lära eleven om sina möjligheter att vara med och påverka i samhället (Utbildningsstyrelsen 1994: 105). Här skulle det ha varit intressant om läroplanen nämnt t.ex. diskussion av samhällsfrågor i klassrummet som en förväntad undervisningsmetod, men istället nämns bara användning av olika källor som en viktig del av undervisningen.

Den kurs som i Ggl 1994 bäst skulle kunna anses motsvara SL1 är “Maktstrukturer, stat och individ”. Kursen är den enda renodlade samhällslärakursen bland de fem obligatoriska kurserna i historia och samhällslära, och beskrivs som en kurs där eleverna skall lära sig grunderna i statslära och samhällspolitik. I kursens beskrivning hittas dock inte vidare instruktioner som tangerar politik- och demokratifostran.

4.4 Grunderna för gymnasiets läroplan 1985

I *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985* (hädanefter Ggl 1985) finner vi inte samma uttalade fokus på demokratifostran och politisk socialisation som i Ggl 1994 och Ggl 2003. I avsnitt 3.2 “Gymnasiets mål” finns de mål och värderingar som gymnasiet som institution förväntas överföra till eleverna. Något förvånande så nämns inte demokrati, men däremot hittar vi en del indikationer på att eleven genom undervisningen skall lära sig bli en ansvarstagande medlem i samhället: “Enligt gymnasielagen meddelar gymnasiet allmänbildande undervisning och dess undervisning och övriga verksamhet bör ha som mål att fostra eleverna till harmoniska, sunda, ansvarskännande, självständiga och kreativa människor och samhällsmedlemmar” (Utbildningsstyrelsen 1985: 15). Bland de mål som

enligt läroplanen skall genomsyra hela gymnasiets verksamhet hittar vi i övrigt väldigt lite som rör politik, demokrati och samhället i stort. Målen fokuserar istället på elevens mognad in i vuxenlivet bl.a. på det emotionella planet och hur elever under gymnasietiden förväntas lära sig att tänka kritiskt och analytiskt (Utbildningsstyrelsen 1985: 15–17). Denna avsaknad av politiska och samhällsfostrande mål gör att läroplanen skiljer sig anmärkningsvärt från sina efterträdare. Man märker även spår från kalla kriget genom det uttalade målet att fostra eleverna till “fredsälskande” individer, ett uttryck som inte finns med i de senare läroplanerna (Utbildningsstyrelsen 1985: 15).

En intressant iakttagelse angående lärarens roll hittar vi i avsnitt 5.1 “Läraren - läroplanens förverkligare”. Läraren pekas ut som den enskilt största faktorn i vad man kan kalla för socialisationsprocessen. Läraren är den som skall förverkliga de mål som finns beskrivna i läroplanen, genom att förmedla dessa till eleverna via undervisningen (Utbildningsstyrelsen 1985: 19–21).

I likhet med Ggl 2003 finns inte samhällslära som ett enskilt ämne utan som ett dubbelämne tillsammans med historia. Instruktionerna kring ämnet “historia och samhällslära” är uppdelade i attitydmål, färdighetsmål och kognitiva mål. Gällande de attitydmål som läroplanen fastställer hittar vi en passage som beskriver hur undervisningen i ämnet skall forma elevens inställning till samhället: “Eleven är mäktig en demokratisk verksamhet baserad på gemensamt ansvar och har positiva människorelationer såväl i sitt förhållande till närmiljön som hela mänskligheten” (Utbildningsstyrelsen 1985: 310). Under rubriken färdighetsmål beskrivs att eleven, genom undervisningen i läroämnet skall kunna “använda och tillämpa sina kunskaper vid olika situationer i sina studier, i samhällslivet och under fritiden.” (Utbildningsstyrelsen 1985: 310).

Eftersom kursuppdelningen ser radikalt annorlunda ut i Ggl 1985 i jämförelse med de övriga blir det aningen svårare att hitta den kurs som mest liknar SL1. Den kurs som kommer närmast är “Kurs 7: Samhällets byggstenar” som kan anses vara en den enda obligatoriska samhällslärakursen i läroplanen. Bland målen för kursen nämns bl.a. att eleven skall lära sig hur Finlands politiska system och samhällsordning och förstå de olika krafter som styr samhällsutvecklingen. Enligt instruktionerna skall olika stats- och maktteorier behandlas. Andra punkter inkluderar Finlands samhällsordning och statsförfattningen (Utbildningsstyrelsen 1985: 229–230).

4.5 Sammanfattning av läroplansutvecklingen gällande politik- och demokratifostran

Efter att ha läst igenom och granskat läroplanerna från 1985, 1994, 2003 och 2015 är det på sin plats att sammanfatta de insikter och tankar som uppstått. Överblicken fokuserade i första hand på instruktioner för ämnet samhällslära. Det eftersökta i relation till denna avhandling var hur läroplanen förhöll sig till politisk och demokratisk fostran. Detta för att kunna bilda en bättre förståelse av relationen mellan lärare och läroplan inför analysen av lärarintervjuerna.

Eftersom läroplanerna som granskats är från fyra olika årtionden kunde man förvänta sig en viss spridning gällande olika formuleringar och instruktioner, och på många sätt var det även det som hittades. Man måste därför först konstatera att dessa läroplaner alla skiljer sig från varandra på många vis och det finns ingen röd tråd från läroplan till läroplan gällande ett större eller mindre fokus på politisk och demokratisk fostran.

En annan observation är att en av dessa läroplaner, Ggl 1994, skiljer sig från de andra genom att på ett mycket specifikt och direkt sätt ta upp politik och demokrati. I läroplanen finns ett uttalat demokratiuppdrag som genomsyrar hela arbetet och miljön i skolan, samt även instruktioner kring hur detta skall implementeras i undervisningen (Utbildningsstyrelsen 1994: 18, 102, 105). Detta står i kontrast till de övriga läroplanerna, speciellt Ggl 1985 och den nuvarande från 2015. Ggl 2003 bär många spår av sin föregångare, främst i form av formuleringar som tyder på att politik- och demokratifostran är något som tas på allvar och kan anses vara ett av skolans uppdrag (Utbildningsstyrelsen 2003: 14, 27). Samtidigt märker man att detta har tonats ner en aning och inte längre är lika självklart som i föregångaren. Det går dock att påstå att läroplanerna från 1994 och 2003 är samstämmiga gällande att skolan har ett visst demokratiuppdrag.

Detta stämmer dock inte för de övriga två läroplanerna. Läroplanerna från 1985 och 2015 är de som står längst från varandra tidsmässigt, men de liknar varandra på det planet att de båda är mycket sparsamma i omnämnandet om politik och demokrati. Fokus har helt enkelt lagts

på annat, vilket kan ha många orsaker. Läroplanerna påverkas av de tider som de är skrivna i, och vad som varit viktigt just då. Det märks t.ex. väl i Ggl 1985 att världsfred stod på agendan och just “fred” och fredsälskande” nämns många gånger (Utbildningsstyrelsen 1985:15).

Den viktigaste insikten från denna överblick av fyra läroplaner i relation till denna avhandling är att det genom åren inte existerat en konsekvent beskrivning eller riktlinjer kring hur politik- och demokratifrågor skall tas upp i undervisningen. Under 1990- och 2000-talet fanns det dock ett större fokus på demokratifostran än vad som var fallet både före och efter. Frågan är hur detta har präglat lärarkåren, och kanske främst vilken effekt det haft på de som utbildade sig till ämneslärare under denna period. En möjlighet är att man ser spår av detta i undervisningen bland lärare som präglats av just dessa läroplaner, vilket i så fall skulle kunna ha en effekt på den politiska socialisationen.

Avsaknaden av konsekventa riktlinjer för politisk och demokratisk fostran stöder tanken på att en stor del av ansvaret för utformningen av undervisningen hamnar hos den individuella läraren. Det går givetvis inte att dra några generaliserbara slutsatser kring detta från denna överblick. Däremot ger överblicken nödvändig bakgrundsinformation inför analysen av intervjuerna med ämneslärare som presenteras i följande kapitel.

5. Analys av ämneslärarintervjuerna

5.1 Upplägg

I detta kapitel kommer avhandlingens huvudsakliga analys att presenteras. Analysprocessen följer trestegsmodellen som beskrevs i *underkapitel 3.5.1*, och innefattade kodning, tematisering och summering (Hjerm m.fl. 2014: 35–36). Totalt utfördes fyra lärarintervjuer, samtliga med aktiva ämneslärare i samhällslära. Intervjuerna varade alla kring 20 minuter med hänsyn till lärarnas tidtabeller. Två av respondenterna är män, varav en är under 40 år

gammal och den andra över 40. De resterande två är kvinnor med samma åldersfördelning. Alla medverkande kommer att hållas anonyma. Att jag inte utelämnar någon ytterligare information kring identiteterna har att göra med att det skulle bli för lätt att identifiera de medverkande, vilket inte är min avsikt. De fyra respondenterna kommer att benämnas som *ämneslärare 1-4* för återstoden av denna avhandling. Pronomenet "hen" kommer även att användas för att underlätta skrivandet av den analytiska rapporten och bibehålla deltagarnas anonymitet. Används "hen" hänvisar detta alltid till en den enskilda ämneslärare som vars respondentnummer (1-4) nämnts senast i texten.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av utarbetad intervjuguide, där frågor som relaterar till avhandlingens forskningsfrågor har placerats enligt en strategisk ordning. Detta gjordes för att det insamlade datamaterialet skall vara så relevant som möjligt för att kunna ge svar på frågeställningarna. På grund av intervjuernas halvstrukturerade natur med inslag av ostrukturerade intervjuer kunde många av respondenternas svar härledas till en eller flera av de på förhand eftersökta kategorierna.

Genom att transkribera intervjuerna påbörjades det analytiska arbetet med att tolka och tyda det insamlade materialet (Bird 2005: 227; Braun & Clarke 2006: 87). Intervjuerna transkriberades ordagrant med särskilda tecken för skratt och pauser. Efter att alla intervjuer transkriberats påbörjades arbetet med att göra materialet mer hanterbart genom en första kodning.

Den första kodningen gick ut på läsa igenom materialet ett flertal gången och identifiera partier och stycken som var intressanta i relation till den tidigare forskningen och mina frågeställningar. Efterhand i processen jämfördes nyligen kodade stycken med tidigare, och olika mönster började uppstå. En central del av arbetsgången gick ut på att överväga om olika stycken passade in under en viss kod.

I vissa fall förkastades de preliminära koderna och nya koder uppstod. Det fanns även ett flertal fall där ett stycke data passade in på ett flertal koder. Detta är närmast oundvikligt i detta tidiga skede då koderna ofta är allomfattande. Under processen då koderna förfinades kunde utfallet bli att datamaterialet i fråga passade bättre under en annan kod. I andra fall förblev datamaterialet kodat med ett flertal olika koder (Hjerm m.fl. 2014: 38–39). Processen med att koda och omkoda fortlöpte genomgående under analysen fram till summeringsfasen.

Arbetet med att tematisera det insamlade datamaterialet utmynnade i en preliminär tematisk karta. Denna karta omarbetades sedan till en slutgiltig temakarta genom omprövning i hur väl koderna passade inom de olika kategorierna. Resultaten blev de kategorier och underkategorier som visas i *figur 3*. Dessa representerar de tydligaste mönster i datamaterialet som framträtt under analysen. Nedan kommer kategorierna med tillhörande underkategorier att avhandlas med beskrivande citat och referat. I slutet av varje underkapitel kommer jag att presentera en sammanfattning av den analys som gjorts samt de insikter som uppdagats. Jag kommer även att relatera till den tidigare forskning som presenteras i *kapitel 2* samt avhandlingens frågeställningar. Den avslutande resultatdiskussionen presenteras i *kapitel 6*.

Figur 3: Teman

| | |
|---|--|
| Attityder till demokratifostran <ul style="list-style-type: none">- Demokrati i skolan viktigt- Frustration med demokrati | Uppfattning av möjligheten att påverka <ul style="list-style-type: none">- Faror med påverkan- Läraren stark påverkare- Värderingar skiner igenom |
| Tankar kring undervisning <ul style="list-style-type: none">- Lågt intresse för samhällsfrågor- Variera undervisningen | Åsikter om läroplanen <ul style="list-style-type: none">- Läroplanen utgör ramen för lärare- Läroplanen påverkar inte undervisning nämnvärt- Läroplanen påverkar undervisning |

5.2 Attityder till demokratifostran

Inför skrivandet av den analytiska forskningsrapporten gjorde jag valet att inleda med denna kategori eftersom den återkopplar till mitt forskningsintresse samt avhandlingens syfte att bidra till förståelsen kring lärarens roll i den politiska och demokratiska socialisationsprocessen. Den belyser ett område som varit grundläggande för hela min avhandling.

En av de inledande frågorna i intervjuguiden löd: "Vad är din åsikt kring skolans *demokratiuppdrag*?" Bland lärarna rådde en samstämmighet kring vikten av demokratis närvaro i skolan. Alla fyra påpekar att forstan kring demokrati bör vara en viktig del av lärarens uppgifter. Läraren skall på olika sätt visa för eleverna hur demokrati fungerar i praktiken.

Ämneslärare 3 poängterar att skolan är ett "demokratiskt organ" och framhåller vikten av att eleverna skall ges kunskap och möjligheter att förändra sin egen situation.

"Så i princip är det så att demokrati borde genomsyra dagens finländska skola på många olika sätt och... det handlar inte bara om att demokratin skall finnas med i själva lärostoffet, undervisning läroböckerna och så bortåt, utan skolan som sådan... som organisation... så skall fungera som ett demokratiskt organ i det avseendet att... studerade i gymnasiet bör ha möjligheter att påverka sin skolgång, sin situation..."
(Ämneslärare 3)

Ämneslärare 3 betonar vikten av att skolan skall ge eleverna de förutsättningar som behövs för att kunna bli politiskt aktiva medborgare. Hen påpekar att det hör till skolans uppdrag att anordna politiska debatter och tillfällen där eleverna får lyssna samt ställa frågor till politiker. Där betonar hen även samhällslärarens roll som den person som ofta får organisera dessa tillfällen.

Ämneslärare 4 är inne på samma spår och menar att skolan, tillsammans med familjen, en av de viktigaste institutionerna som sysslar med demokratifostran. Ämneslärare 4 håller även med om att demokratifostran är ett skolans viktiga uppdrag.

"... skolan är ju en institution bland andra i samhället, och vi har ju ett viktigt uppdrag här, just med det här... tillsammans med familjen och andra samhällsinstitutioner... men nog skulle jag att skolan har kanske.... är en av de viktigaste institutionerna som håller på med demokratifostran." (Ämneslärare 4)

Hen påpekar också att samhällslärarens roll är viktig, då denne kan skapa ett intresse för politik och förmedla kunskap kring hur deltagande och påverkan fungerar.

“visst har man en viktig roll som samhällslärare återigen när det gäller att skapa intresse för politik och just det här förståelse eller insikter i hur man kan påverka sin egen och andras situation i samhället genom olika metoder... rent politiskt också...”
(Ämneslärare 4)

Även ämneslärare 2 påpekar att det hör till samhällslärarens uppgifter att fostra i demokrati genom att förklara hur demokrati ser ut i praktiken och vilka former av deltagande som finns tillgängliga. Ämneslärare 2 betonar även vikten av respekt och tolerans i demokratifostran, t.ex. genom att berätta om skolans värdegrund och målsättningar med undervisningen.

“man lär sig det här att demokrati både i teorin och praktiken och ser det där att hur det... vad som är vår värdegrund och vad som är våra målsättningar... varför demokrati är viktigt men också hur vi sedan i praktiken... hur det kan gå i praktiken och hur man skulle kunna göra... tankar kring hur man skulle kunna göra för att se till att man behåller den demokrati som vi vill ha så att säga, med verkligen deltagande och respekt och tolerans osv.” (Ämneslärare 2)

Ämneslärare 1 beskriver demokratiuppdraget som stort och viktigt och poängterar vikten av att visa eleverna vilka påverkningsmöjligheter som finns tillgängliga.

“Det är ju väldigt stort, det är ju jätteviktigt förstås. För att skolan skall nog visa vilka möjligheterna är och liksom hur samhället fungerar.” (Ämneslärare 1)

Ämneslärare 1, 2 och 3 nämner alla det rådande samhällsklimatet och hur det påverkar deras jobb. Ämneslärare 1 berättar även om att hen har upplevt en “frustration med demokrati” i dagens samhälle, som även tar sig uttryck i skolan och påverkar lärarens vardag. Läraren påpekar även i intervjun att det i dagens samhällsklimat har blivit svårare att diskutera olika kontroversiella frågor, och att hen upplever att eleverna ibland inte vill lyssna till argument som de inte håller med om.

“På något sätt tycker jag att i dagens samhälle ser man ju den här frustrationen med demokrati, man menar att allting tar så länge... men där är ju det här med [en del av] demokratin, att folk skall få en möjlighet att ta ställning och uttrycka sina åsikter. Att

*det finns dessa forum, om man vill ta det här. Det är så mycket som man kan veta...
det finns så mycket information där idag som du kan ta del av idag..."*

(Ämneslärare 1)

Ämneslärare 2 beskriver hur demokratifostran har blivit allt viktigare och även inneburit förändringar i lärarens roll och vardag. Hen beskriver hur det turbulenta politiska klimatet både utomlands och i Finland gör undervisning och fostran kring demokrati och politik viktigare än tidigare.

"på något sätt känns det som att man under de senaste åren fått lära sig hur turbulent politik faktiskt kan vara... och på något känns det ju som att det har blivit ännu viktigare, alltså, klart att det alltid har varit viktigt men på något sätt märker man nu idag när det har hänt så mycket de här senaste åren..." (Ämneslärare 2)

Även ämneslärare 3 anser att de förändringar som sker i samhället idag påverkar ämnet samhällslära och att lärarens roll som fostrare har blivit viktigare på grund av detta.

"Nå, bara man läser vad som händer i vårt samhälle, vad som händer ute i världen... och när man tar del av hur demokratin inte går framåt utan tvärtom går bakåt och rullas... ner så att säga... så börjar man ju inse att det här är något som vi verkligen måste ta itu [med]..." (Ämneslärare 3)

5.2.1 Sammanfattning

Samtliga ämneslärare håller demokratifostran som en viktig del av samhällslärarens uppgifter. Ämneslärare 3 och 4 poängterade båda att skolan som sådan är en demokratisk institution där elever skall lära sig om demokrati genom att själva medverka i olika demokratiska processer. Ämneslärare 4 tog även upp hemmet som en annan stark aktör gällande demokratisk fostran, vilket ligger i linje med tidigare forskning (Ljungberg 2003: 138; Verba m.fl. 1995; Westholm 1991).

Ett tema som återkom i svaren var att läraren skall visa hur en välfungerande demokrati ser ut och vilka möjligheter eleverna har att påverka. Alla lärare påpekade att en viktig del av demokratifostran ligger just i att visa på möjligheterna. Detta skulle kunna vara ett sätt att öka elevernas förståelse för och förhållningssätt till politik och demokrati. Tidigare forskning kring formandet av elevers politiska orientationer via undervisning kring politik och demokrati har dock visat att undervisningen inte förväntas ha en stor påverkan (Broman 2009: 208–210).

Enligt ämneslärare 4 är lärarens roll viktig, då hen kan skapa ett intresse som bidrar till ökad förståelse för politiska och demokratiska frågor. Att läraren kan vara en viktig faktor i socialisationsprocessen har bl.a. föreslagits av Niemi (1973) och togs även upp i Bromans (2009: 74) avhandling där lärarens kvalitet och egna uppfattning om politik ansågs kunna ha betydelse.

Ämneslärare 1, 2 och 3 uttalade alla en uppfattning om att samhällsklimatet har en inverkan på undervisningen. Ämneslärare 1 berättade att hen upplevt en frustration med den långsamma demokratiprocessen från elevernas sida och att vissa elever inte känner att de vill delta i demokratiska sammanhang på grund av denna frustration. Enligt ämneslärare 2 och 3 har den politiska turbulensen både i Finland och utomlands påverkat ungdomars syn på politik och demokrati negativt. De nämnde uttryckligen att fostran kring demokrati och politik har fått en större betydelse för dem i och med det rådande samhällsklimatet. Min analys är att det finns en stark antydning till att lärarna anser att demokratifostran blir en allt viktigare aspekt av lärarrollen. Svaren tyder på att de upplever att de som samhällslärare har ett ansvar att undervisa och fostra i politik och demokrati för att motverka polarisering som medförs av samhällsutvecklingen och tar sig uttryck i klassen.

5.3 Uppfattning av möjligheten att påverka

Denna avhandlings huvudsakliga forskningsfråga relaterar till hur läraren själv ser på sin roll som påverkare av ungdomars politiska orientationer. I intervjuerna ställdes frågorna “Vad

anser du är lärarens roll gällande formandet av gymnasieelevers politiska identiteter?” och “Hur uppfattar du din egen roll som påverkare gällande politik?” med tanken att belysa detta.

Svaren pekar som väntat tydligt på att lärarna inte anser att det skall förekomma någon politisk indoktrinering i gymnasieskolan. Två av ämneslärarna (2 och 3) upplevde även att det var känsligt att tala om påverkan.

“alltså det där är ju en lite svår och känslig fråga på ett sätt för att läraren skall ju inte... servera någon viss politisk åsikt så att säga utan läraren skall ju enbart presentera eller hjälpa till för eleven att strukturera hur systemet fungerar, men vi skall ju inte på något sätt placera in vissa politiska åsikter...” (Ämneslärare 2)

Ämneslärare 3 är tydlig i sitt fördömande av politisk indoktrinering och pekar på olika historiska exempel där dylikt har förekommit. Hen menar att skolan skall ta lärdom av sådana exempel och att läraren skall hålla sig så objektiv som möjligt i alla situationer.

“Nå sedan när det gäller min egen roll som påverkare gällande politik så det är naturligtvis en kontroversiell fråga och liksom en... svår fråga, för nu är ju frågan den att hur långt skall man påverka ungdomar när det gäller politiska frågor? Det finns ju nog exempel från skolans historia sådär i allmänhet, inte bara i vårt land utan i andra länder, där lärarna har försökt överföra sina egna synpunkter... också på studeranden och det är ju inte önskvärt.” (Ämneslärare 3)

Även ämneslärare 4 anser att läraren inte skall syssla med att konvertera elever till något visst politiskt läger utan istället låta eleverna själva hitta sina egna ideologier. Undervisningen kring politiska partier skall inte vara färgad av lärarens egna åsikter.

“Ja... det är ju klart att lärarens uppgift är inte att bilda en politisk åsikt åt dem [eleverna], utan istället få studerandena att själva bekänna färg, att själva hitta sitt parti, själva bilda sina åsikter och själv hitta sin ideologi och sitt parti då att rösta på eller att jobba för.” (Ämneslärare 4)

Lärarna var samstämmiga gällande vikten av att hålla sig objektiv. När ämneslärare 3 reflekterar över sin roll som påverkare poängterar hen vikten av största möjliga försiktighet

från lärarens sida. Läraren skall visa upp möjligheterna på ett objektivt sätt, stärka intresset för samhällsfrågor samt, om möjligt, aktivera eleverna. All påverkan utöver detta upplevs kunna ha negativa konsekvenser.

“Det som... jag ser som min roll är att försöka se... politiken ur olika synvinklar, försöka förklara olika politikers... alltså verksamhet och synpunkter och diskutera det här. Inte så mycket att försöka direkt påverka dem. Naturligtvis påverka dem på det viset att aktivera dem, om det är möjligt, men därutöver så kan det bli lite farligt.”
(Ämneslärare 3)

Ämneslärare 1 betonar också vikten av att visa upp alla sidor av olika argument, och hänvisar bl.a. till situationer i klassrummet där t.ex. frågor som finskt medlemskap i NATO eller den planerade social- och hälsovårdsreformen SOTE diskuterats.

“men också den här frågan kan man ju... alltså att nu vill jag att ni skall bli för NATO... eller nu vill jag att ni skall vara emot SOTE... t.ex. så det går ju inte... .. eller att nu är ni finlandssvenskar, rösta på SFP... så det... går ju inte. Så att det här... där är det nog att betona det här med objektivitet...” (Ämneslärare 1)

Lärare 2 och 4 ansåg båda två att läraren potentiellt kan vara en stark påverkare av elevers politiska orientationer. Ämneslärare 2 betonade att läraren kan vara en stark förebild och en person som eleverna ser upp till. Relationen mellan lärare och elever är också jätteviktig i detta avseende, menade hen, och detta leder till att eleverna lätt kan ta till sig saker som läraren säger i klassrummet.

“men att jag tror ju nog att en lärare kan potentiellt sätt vara en jättestark förebild och som formare och att just att ungdomar väldigt snabbt kan anamma det där om läraren säger någonting visst...” (Ämneslärare 2)

Enligt ämneslärare 2 spelar lärarens personlighet och inställning en stor roll gällande möjligheten att nå fram till eleverna. Relationen mellan lärare och elever är också jätteviktig i detta avseende, och detta leder till att eleverna lätt kan ta till sig saker som läraren säger i klassrummet.

“Det som jag har upplevt är att det är som lärarens egen inställning och personlighet också påverkar det jättemycket. Att just att om dom [eleverna] tycker att det... på något sätt att det händer och att det är intressant att lyssna och intressant att vara med...” (Ämneslärare 2)

Ämneslärare 4 anser också att läraren har en stor påverkan gällande att skapa elevernas förhållningssätt till politik. Påverkan sker mestadels genom uppmuntran till politiskt engagemang och aktivitet.

“... som samhällslärare så... är man ju kanske den största fostraren av politiskt och demokratiskt intresse, och där skapar man ju nog åsikter också oavsett om man vill det eller inte... att skapar den politiska identiteten... t.ex. med tanke på hur man uppmuntrar till engagemang av olika slag... politisk eller demokratisk aktivitet då... på olika nivåer och olika sätt...” (Ämneslärare 4)

Båda lärarna (2 och 4) påpekade att detta formande var något som skedde automatiskt och undermedvetet, utan att läraren kunde göra särskilt mycket för att stoppa det om hen så ville. Ämneslärare 2 beskriver detta som att “värderingar kan sippra emellan”.

“Samtidigt så tror jag nog att säkert lärare ändå i någon mån gör det [formar politiska åsikter], inte medvetet som så men alla lärare är ju ändå bara människor och en del av ett politiskt sammanhang och del av en viss kontext och då är det klart att värderingar kan sippra emellan så att säga.” (Ämneslärare 2)

Ämneslärare 1 framhäver också att hen upplevt att värderingar har sipprat emellan i olika situationer där starka personliga åsikter har förekommit. Ämnesläraren beskriver situationer i klassrummet där diskussion har förts gällande inhemsk och global politik. När fenomen som sannfinländarna och Donald Trump tagits upp har det blivit svårt för läraren att hålla sina personliga åsikter utanför diskussionen.

“sedan är det ju kanske inte så lätt när du tar upp något med Trump... som han har gjort eller skriver... eller säger... och jag tror inte att jag är objektiv där inte (skratt)... .. jag tror nog att det... eller jag vet att det blir kritik där.. och jag tror

också att när det gäller sannfinländare, eller jag vet att också när det gäller sannfinländare att jag... skiner igenom där också.” (Ämneslärare 1)

5.3.1 Sammanfattning

Åsikterna kring påverkan rörde sig mest kring tre underkategorier: faror med påverkan, läraren som en stark påverkare av politiska orientationer och svårigheter med att bibehålla absolut objektivitet i alla situationer. Ämneslärare 3 var mest konkret gällande att betona farorna med påverkan i politiska frågor. Hen betonade att läraren endast skall aktivera elevers intresse för politik, och att för stor påverkan i övriga sammanhang kan ha farliga konsekvenser. Överlag höll alla med om att läraren skall undvika att påverka elevers politiska orientationer åt något visst håll gällande partipolitik, vilket illustreras bäst av citaten från ämneslärare 2 och 3.

Två av ämneslärarna (2 och 4) uttryckte åsikten att läraren kan vara en stark påverkare. Ämneslärare 4 beskrev samhällsläraren som “kanske den största forstraren av ett politiskt och demokratiskt intresse” och att läraren kan vara delaktig i skapandet av den politiska identiteten via sitt samspel med eleverna. Dessa åsikter går att koppla till de argument som lyfts fram i *stycke 2.4* gällande läraren som socialisationsagent. Enligt den tidigare forskningen har läraren möjligheter att fungera som en stark socialisationsagent, och lärarens egna uppfattningar och förhållningssätt till politik kan vara en viktig bidragande faktor (Niemi 1973: 130).

Ämneslärare 2 betonade att läraren kan fungera som en stark förebild för unga elever och via detta utöva en stark påverkan. I intervjun nämnde lärare 2 även att lärarens personlighet och relation till eleverna kan spela en stor roll och möjliggöra påverkan. Tanken om läraren som en stark förebild och påverkare förekommer i den tidigare forskningen. Att elever blir mer mottagliga för ett politiskt budskap genom skapandet av en bra relation samt genom exponering till en duktig lärare ligger i linje med *utlärningsperspektivet* som beskrevs i *stycke 2.4* (Beck 1977: 116)

Samtliga lärare framhävde vikten av att hålla sig objektiva, men två av lärarna (1 och 2) uttryckte frustration över svårigheterna med detta. Ämneslärare 1 och 2 beskrev situationer där deras personliga värderingar framkommit i klassrummet. Lärare 2 talade mer allmänt om hur värderingar kan uttryckas, och att läraren trots allt bara är en människa och ingen kall robot som alltid kan se objektivt på olika företeelser i samhället. Lärare 1 berättade om när de i klassen diskuterat USA:s president Donald Trumps uttalanden och beskrev hur hen inte varit speciellt objektiv i den situationen, utan istället uttryckt negativa åsikter om presidenten.

Min uppfattning är att tre av lärarna (1, 2 och 4) menar att påverkan av elevers politiska orientationer sker, antingen i form av att värderingar skiner igenom i undervisningen eller omedvetet. Ämneslärare 2 och 4 visar med sina svar på att de anser att det finns stora möjligheter för en gymnasielärare att påverka elevers politiska orientationer. Styrkan och tydligheten i svaren från två av respondenterna understöder till viss del de tidigare rönen som presenterats i avhandlingen gällande läraren som en stark socialisationsagent. Det går dock inte att dra några större slutsatser från enbart detta. I en framtida studie skulle det behövas ett större antal respondenter för att få fram ett tydligare resultat.

5.4 Tankar kring undervisning

Lärarnas tankar kring undervisningens inverkan på den politiska socialisationen står i fokus i detta underkapitel. Idén om att olika undervisningsmetoder kan ha inverkan på elevers intresse för politik och demokrati kan härledas till den tidigare forskningen som visat att diskussion i klassrummet kan ha effekt (Niemi & Junn 1998: 121). Att få ta del av mina respondenters åsikter kring ämnet var därför något jag prioriterade i utformningen av intervjuguiden.

Ämneslärare 1 och 4 berättade att de upplevt att dagens elever har ett lågt intresse för samhällsfrågor. Ämneslärare 1 berättade om olika situationer i klassrummet där elever saknat viljan eller förmågan att svara på grundläggande frågor, t.ex. kring vilka partier som sitter i Finlands regering. Ämneslärare 4 menar också att elever inte alltid är så intresserade av

politik och betonar att det är lärarens uppgift att ge eleverna redskap för att kunna tolka och analysera politiken.

“Jag frågade igår: vilka är regeringspartierna? och det var många, många i den här gruppen som inte visste det, vet du att... kunde inte ens säga ett parti. Så att... det här grundläggande... att just det här med vad som sker [i omvärlden] ... jag kan ta upp att liksom igår... det här att förra veckan... och det är som att man skulle kunna höra syrsorna i bakgrunden att... ööööh ingen [vill svara] (skratt)” (Ämneslärare 1)

“men att jag tror att i gymnasieåldern är det många som inte riktigt klarar av att följa med ändå... nyheterna, och då tappar de lite då intresset av t.ex. politik, av ekonomiska frågeställningar och annat som då kan komma på nyheterna och som kanske föräldrarna tittar på...” (Ämneslärare 4)

Det rådde en samstämmighet bland med ämneslärarna gällande hur en bra undervisning i politik skall se ut. Att använda sig av varierade metoder under lektionerna lyfts fram av samtliga lärare. Ämneslärare 2 och 3 nämner att det är svårt att svara på exakt vilken metod som fungerar bäst gällande undervisning i samhällslära. Läraren lär sig med tiden lär sig vad som fungerar för olika elevgrupper.

“det kan vara så att du ställer den där ena rätta frågan som man märker att just det som den här ena eleven bryr sig om... att alla bryr sig om någonting...”
(Ämneslärare 2)

“... fördelen då man får följa med eleverna under en längre tid så lär man ju känna dom och då lär man ju sig också lite hur de fungerar...” (Ämneslärare 2)

“Jag har nu inte nödvändigtvis märkt vad som fungerar bättre och vad som fungerar sämre. Det beror också på studeranden, att vissa saker fungerar bättre för vissa och andra inte...” (Ämneslärare 3)

Att konkretisera svåra politiska begrepp och företeelser och få ungdomarna att relatera dessa till deras egen livssituation är även något som alla fyra på ett eller annat sätt lyfter fram som centralt. Ämneslärare 3 berättar om situationer då hen ansvarat för anordning av

politikerbesök och olika debatter med inbjudna gäster. Under dessa tillfällen har läraren själv fungerat som moderator och minns hur hen förklarat för eleverna på vilka sätt det politikerna gör påverkar deras vardag.

“... och en sådan här central sak skulle kunna vara, och är, att försöka visa att också stora frågor som diskuteras i samhället och inom politiken så har beröringspunkter för den miljö där studerande lever alternativt för studerande själva.” (Ämneslärare 3)

Även ämneslärare 1 påpekar att det är lättast att nå fram till elever om man använder konkreta exempel som eleverna kan relatera till. Läraren kan även med fördel använda sig av egna erfarenheter och upplevelser för att göra undervisningen mer levande.

“... sedan är det ju nog det här att om jag blir... tar ner det väldigt till egna erfarenheter, vet du att... de på något sätt... eller till deras... okej nu ungdomsarbetslöshet, och sådant här... något som berör dem väldigt, att om jag pratar om regeringen och budget och sådant här... men när det kommer nära dem, då finns ett intresse.” (Ämneslärare 1)

Två av ämneslärarna (2 och 4) nämner diskussion och analys av aktualiteter i klassen som en användbar undervisningsform. Lärare 4 nämner specifikt nyhetsanalys som ett redskap läraren kan använda sig av för att skapa ett intresse och poängterar vikten av att följa med nyheter för att kunna förstå samhället.

“...man presenterar olika teorier, man diskuterar olika teorier, man debatterar, man gör uppgifter, man analyserar... aktuella händelser eller något inlägg alltså så här...”

(Ämneslärare 2)

“Så där kan man t.ex. ta till nyhetsanalys... att tillsammans i klassrum då gå igenom nyheterna, se på nyheterna, läsa tidningarna och analysera vad det är frågan om här nu... och få då på det viset pusselbitarna på plats så att studerandena förstår hur saker och ting hänger ihop... ser helheten och hjälpa till med den biten...”

(Ämneslärare 4)

Ämneslärare 1 hävdar att det är viktigt att undvika statisk, ensidig undervisning så att det inte uppstår en situation där läraren själv tar allt fokus, och påpekar också att det nuförtiden betonas i läroplanen att läraren inte enbart skall stå och föreläsa för eleverna. Denna "katederundervisning" är inte något som bidrar till ökat intresse för samhällsfrågor, menar ämneslärare 1, som är mest konkret i sitt fördomande av denna undervisningsform. Katederundervisning blir i längden tungt för både lärare och elever, och eleverna tappar fort koncentrationen om det är för få moment i undervisningen.

"Nog är det ju det förstås... att det är något som har betonats, men sedan är det ju också det att vill du verkligen arbeta på det sättet att du står och pratar... som katederundervisning? Att du kör ju... det blir ju nog ganska så tungt... du ser själv att du tappar kontakten till eleverna..." (Ämneslärare 1)

5.4.1 Sammanfattning

Den tidigare forskningen hade pekat ut diskussion av aktuella händelser som relaterar till politik som en undervisningsmetod som kunde ha positiv inverkan på elevers politiska orientationer (Niemi & Junn 1998: 121). Två av ämneslärarna (2 och 4) tog upp diskussion och analys av aktuella händelser som en undervisningsmetod som används under deras lektioner. Lärare 4 berättade att hen ofta använder aktualiteter i undervisningen, dels för att skapa intresse men också för att det hjälper ungdomarna att förstå hur samhället fungerar. Ämneslärare 2 nämner endast undervisningsmetoden i förbifarten. Svaren från ämneslärare 2 och 4 anser jag inte på egen hand vara tillräckliga för att stöda den tidigare forskningen gällande vikten av diskussion i klassrummet. Jag vill påpeka att olika former av diskussion i klassrummet var något som togs upp av samtliga lärare under intervjuerna, men att jag inte fick intrycket av att två av lärarna (1 och 3) talade om den typen av diskussion som den tidigare forskningen syftade på.

Ämneslärare 1 och 4 har upplevt att det finns ett ointresse och en okunskap kring politiska frågor. Jag fick även intrycket att ämneslärare 1 drog kopplingar mellan en låg kunskapsnivå och den ökade polarisering i samhället som hen även sade sig ha upplevt de senaste åren. Nu och då tvingas ämneslärare 1 även ta hand om otrevliga situationer där rasistiska åsikter yttras

i klassen. I sådana situationer hävdar läraren att diskussion med eleverna, att förklara varför rasistiska åsikter är felaktiga, kan fungera. Dock har läraren även upplevt att det är svårt att nå fram till de med starka åsikter, men att diskussionen kan vara bra för de övriga eleverna i klassen.

Lärarna är mestadels samstämmiga kring hur en bra undervisning skall utformas för att uppnå positiva resultat. Alla lärarna framhävde vikten av att variera undervisningen och att det skall finnas många moment i undervisningen. Detta var ett starkt genomgående tema i intervjuerna, vilket även gör att jag även kan dra slutsatsen att ämneslärare 2, 3 och 4 håller med om de synpunkter ämneslärare 1 hade gällande *katederundervisning*. Jag upplevde att alla lärarna antydde att undervisningen inte skall bli för ensidig eller lärarledd.

Ämneslärare 2 och 3 poängterar båda två vikten av att skraddarsy undervisningen så att den passar den aktuella gruppen. Ämneslärare 2 betonar att läraren skall ta i beaktande grupp sammansättningen, och att undervisningen kan utformas naturligt då det framgår vilken sorts grupp det är fråga om. Att konkretisera undervisningen och använda exempel som eleverna kan relatera till togs även upp av samtliga lärare under intervjuerna.

Överlag är min uppfattning att alla lärare har en liknande syn på hur undervisning skall gå till och vilken undervisning som kan ha en positiv effekt gällande elevernas intresse och förståelse för politik. Det finns dock inga kopplingar att dra till den tidigare forskningen förutom den svaga kopplingen till Niemi och Junns (1998) resultat angående diskussion av politik i klassrummet som diskuterades ovan.

5.5 Åsikter om läroplanen

I detta underkapitel presenteras ämneslärarnas åsikter kring läroplanen, det styrmedel som även behandlats i förstudien som presenterades i *kapitel 4*. Lärarnas åsikter om läroplanen relaterar huvudsakligen till avhandlingens tredje forskningsfråga: Hur uppfattar lärarna den roll som läroplanen spelar för politisk socialisation i gymnasiet? I utformningen av intervjuguiden skapades en kategori med frågor som behandlade åsikter kring läroplanen.

Under analysprocessen utkristalliserades ett antal potentiella kategorier som relaterade till detta.

I grunden verkar alla ämneslärare hålla med om att läroplanen är ett viktigt styrmedel. Däremot skiljer sig uppfattningen kring hur inspirerande läroplanen är och hur mycket de anser att den påverkar undervisningen. Tre av lärarna (1, 2 och 4) beskriver läroplanen som ramen för undervisningen. Två av lärarna (2 och 4) ser det som sin plikt att följa läroplanen, även om de båda hävdar att de ser läroplanen mest som allmänna riktlinjer och att de inte finner läroplanen speciellt inspirerande. Ämneslärare 1 beskriver läroplanen som ett dokument som hjälper ämneslärare att fokusera undervisningen på det väsentliga, och nämner samtidigt att hen inte brukar se särskilt mycket på de allmänna målen för läroplanen i stort. Det egna ämnets instruktioner är det viktiga.

“Så där skulle jag säga att där var nog läroplanen mera att... okej det är det här jag skall behandla i kurs 1 (skratt)... att det var nog på det sättet att försöka, för när... hur du skall ta dig an allt detta stoffet som du skall ha med där... och vad skall jag ha med? Så jag skulle nog säga att det hade att göra med att... vad skall jag riktigt undervisa i kurs 2 i? Sedan kan jag inte säga att gick in så mycket kring allmänna mål för hela läroplanen i sin helhet, utan det var nog mera konkret, att vad skall jag undervisa i riktigt.” (Ämneslärare 1)

Ämneslärare 2 beskriver vid ett flertal tillfällen läroplanen som just “ramen” för den verksamhet som ämnesläraren ägnar sig åt. Hen nämner även att läroplanen är ett viktigt styrdokument och att det är lärarens tjänsteplikt att följa det som står i den.

“Jag ser mera läroplanen som att där det står det där vad... vad man skall gå igenom och lite just hur man skall göra det... och såklart naturligtvis att det är ett viktigt styrdokument... det är ju min tjänstemannaplikt är ju att följa det som står i läroplanen...” (Ämneslärare 2)

Även ämneslärare 4 poängterar att läraren har en plikt att följa läroplanen, och att den till viss mån utgör ramen för ämneslärarens arbete. Däremot tycker inte läraren att läroplanen påverkar undervisningen speciellt mycket, utan att den istället fungerar som tyglar för ämnesläraren. Ämneslärare 4 fortsätter med att berätta om hur läroplanen ibland känns

restriktiv och att hen inte upplever att enbart läroplanen i sig ger det bästa underlaget för att utforma god undervisning.

“man måste ju följa läroplanen och det strävar jag efter att göra... naturligtvis finns där möjligheter till tolkning vill jag påstå.” (Ämneslärare 4)

Åsikterna går isär gällande läroplanens påverkan på undervisning. Ämneslärare 2 och 4 anser att ämnesläraren själv bestämmer hur undervisningen skall utformas och att läroplanens påverkan är förhållandevis liten. De uttrycker båda två åsikten att läroplanen inte är speciellt inspirerande. Istället är det viktigt för ämnesläraren att använda läroplanen som lösare riktlinjer och att själv forma undervisningen utifrån sina egna preferenser.

“...just den här inspirationen kom nog mer av tanken att faktiskt få göra saker i klassen och få forma kursen till det som man själv som lärare gör det till... man har ju en ganska stor frihet att sen forma det där innehållet som man vill... och det är ju det som inspirerar, som sagt... klart att det... som sagt jag skall inte förringa läroplanen, nog står det ju viktigt att det står vettiga saker i den men att... jo...”
(Ämneslärare 2)

“Skall vi säga som så att jag själv har velat... forma min undervisning enligt min ide av hur samhällslära skall se ut och läroplanerna har alltid varit med som tyglar, kan man säga... att alltid måste gå tillbaka till den. Dom sätter de yttre ramarna, inte är det så att jag nitiskt följer läroplanen.” (Ämneslärare 4)

Ämneslärare 3 är av en annan åsikt kring läroplanens betydelse för undervisningen. Läraren säger sig ha upplevt att läroplanens roll har blivit större i dagens skolvärld och att speciellt den nya läroplanen (Ggl 2015) har haft en större betydelse för hur hen har utformat sin undervisning än tidigare läroplaner. Läraren uttrycker även åsikten att dagens lärarstuderande bör granska den nya läroplanen intensivt eftersom skolorna idag jobbar mycket med läroplansfrågor. Så var inte fallet tidigare, menar läraren, och pekar på den snabba samhällsförändringen som en orsak till att läroplanen blivit mer relevant.

“...om man inte som lärarstuderande idag förstår hur viktig den här läroplanen är för ämnet och för ens arbete så är det lite tråkigt nog för jag tror att skolorna idag

jobbar med läroplansfrågor mera än tidigare, än någonsin tidigare och lärarna måste fundera på kursinnehåll på ett annat sätt än tidigare. Så det korta svaret var inte alls inspirerad, mycket mera inspirerad nu.” (Ämneslärare 3)

Ämneslärare 1 beskriver hur en ny läroplan kan innebära ett orosmoment i ett kollegium och att det som mest påverkar undervisningen är hur läroplanen behandlas tillsammans med de övriga lärarna på skolan.

“kanske det är mera det där hur man kollegialt går igenom, för det kommer ju i dessa läroplaner så kommer det ju värderingar och... liksom man diskuterar kring olika saker... och jag skulle nog säga att det är det som har... för mig... att man ser att okej, man kan då jämföra med tidigare att vad är nytt... varför har det kommit in... hur skall man göra det här?... Så det är nog det som kanske då påverkar ens arbetsmetoder” (Ämneslärare 1)

5.5.1 Sammanfattning

Samtliga ämneslärare beskriver läroplanen som ett viktigt styrdokument, men åsikterna går isär gällande läroplanens betydelse för utformning av undervisningen. I relation till mina frågeställningar skulle ett intressant resultat vara om det framkom att ämneslärarna ansåg att läroplanen påverkar undervisningen på ett signifikant sätt. Detta skulle även tyda på att läroplanen kan spela en avgörande roll i den politiska socialisationsprocessen.

Två av lärarna (2 och 4) är tydliga med att de inte anser att läroplanen påverkar undervisningen särskilt mycket. De hävdar istället att det är andra faktorer som påverkar. Ämneslärare 2 säger sig inspireras mest av klimatet i klassrummet och eleverna, medan ämneslärare 4 säger att det är de egna preferenserna som styr mest. Ur båda intervjuerna kan det utläsas en viss skepsis riktad mot läroplanen. Nervösa skratt i samband med diskussion om läroplanen pekar på att lärarna inte har en enbart positiv relation till detta styrmedel. Jag får intrycket att de upplever att läroplanen är ett hinder för utformning av undervisning.

Ämneslärare 3 hävdar däremot att den nya läroplanen är mycket mer inspirerande än de tidigare läroplanerna hen jobbat med. Lärare 3 är den som överlag talar mest positivt om läroplanen och menar att den har en betydande roll för utformningen av undervisning. Läraren påpekar också att läroplanens roll vuxit sig allt starkare och att skolorna idag jobbar flitigt med den, vilket har förstärkt dess roll ytterligare.

Den lärare vars inställning till läroplanen som är svårast att placera är ämneslärare 1. Läraren nämner läroplanen som ett viktigt styrmedel och hävdar att läroplanen utgör ramarna för verksamheten. Däremot visar läraren även en viss negativitet kring läroplanen och hävdar att den bidrar till oro i ett kollegium. Jag fick uppfattningen att lärare 1 lutar åt att tycka att läroplanen påverkar på undervisningen utöver att bara ange ramarna, men jag kan inte vara säker på detta utifrån datamaterialet.

Överlag är det utifrån materialet svårt att säga något om huruvida lärarna uppfattar att läroplanen har någon påverkan på den politiska socialisationsprocessen. De svar som lärarna gav pekar dock på att det finns skillnader i lärarnas syn på läroplanen, och att de upplever dess betydelse för undervisning på olika sätt.

6. Sammanfattande diskussion

I detta kapitel kommer jag att sammanfatta lärarnas åsikter och upplevelser kring politisk socialisation och hur dessa relaterar till mina frågeställningar samt den teori som presenterats huvudsakligen i *kapitel 2*. Studiens syfte var att undersöka ämneslärares upplevelser och inställning kring politisk socialisation i gymnasieskolan. Metoden som användes var kvalitativa intervjuer med fyra aktiva ämneslärare. De medverkande valdes ut enligt variablerna ålder och kön för att uppnå en så heterogen respondentgrupp som möjligt. I detta skede är det viktigt att klargöra att fyra respondenter är ett för lågt antal för att dra några definitiva, generaliserbara slutsatser från undersökningens resultat. Esaiasson m.fl. (2012: 253–254) hävdar däremot att intervjustudiens styrka ligger i dess förmåga att explorativt finna nya rön samt utveckla nya teorier. Med tanke på att det existerar en stor kunskapslucka

inom forskningsområdet politisk socialisation i gymnasieskolan argumenterar jag för att studien i detta avseende fyllt sitt syfte.

Nedan kommer jag att presentera resultaten samt hur de anknyter till frågeställningarna som presenterades i *stycke 2.6*. Först bör lärarnas uppfattning kring demokratifostran i skolan samt uppfattning kring möjligheter att fungera som socialisationsagent redovisas. Lärarnas upplevelser relaterar till avhandlingens centrala frågeställning: hur uppfattar läraren sin roll som socialisationsagent/demokratifostrare?

Alla fyra lärare anser att skolan har ett demokratiuppdrag som går ut på att fostra elever. Samtliga lärare upplever även att demokratifostran är en viktig uppgift och att samhällsläraren med tanke på läroämnets karaktär samt de mål som uppges i läroplanen har ett stort ansvar gällande detta. Läraren skall framför allt visa för eleverna hur demokratin fungerar i praktiken och vilka möjligheter till samhällspåverkan som finns tillgängliga. Tre av lärarna identifierar det rådande samhällsklimatet med politisk osäkerhet och turbulens som ett problem för samhällsläraren, och antyder att detta försvårar fostran kring demokrati och politik. Svaren antyder även att dessa tre lärare (1, 2 och 3) upplever att samhällsläraren har ett stort ansvar att motverka polarisering i dagens samhälle.

Gällande åsikter kring påverkan och att fungera som socialisationsagent finner vi dock skillnader i åsikterna bland ämneslärarna. Två lärare (2 och 4) upplever att de kan vara starka påverkare av elevers politiska orientationer. De uttrycker båda två hur de som lärare genom samspelet med eleverna kan påverka deras inställning till politik och demokrati. De påpekar dock att detta främst skall ske i form av uppmuntran och bidra till att eleverna får ett ökat intresse. När de reflekterar över detta konstaterar de att denna påverkan kan ske både medvetet och ibland även omedvetet. Detta ligger i linje med Bromans (2009: 73) definition av en socialisationsagent som en person som "medvetet eller omedvetet påverkar vilka orientationer en person skaffar sig".

Ämneslärare 2 menar att läraren skall överföra demokratiska värderingar till eleverna, och även uppmuntra till deltagande samt tolerans och respekt för medmänniskor. Samtliga lärare är av åsikten att läraren inte skall föra över sina egna politiska värderingar till eleverna. De upplevelser som ämneslärarna beskriver kan kopplas till tidigare forskning som presenterats i *kapitel 2*. Niemi (1973: 130) nämner att läraren kan vara en stark faktor till förändring i

enskilda elevers politiska orientationer. Utöver detta pekar även Becks (1977: 116) teorier om utläraren och mottagaren på att relationen mellan lärare och elev kan ha betydelse i socialisationsprocessen. Här bör även tilläggas att de båda lärarna vars upplevelser gällande påverkan beskrivits ovan är de yngre lärarna av vardera kön.

Två av lärarna (1 och 2) upplever att personliga värderingar ibland skiner igenom i undervisningen, trots att de gör sitt bästa för att förhindra det. De beskriver båda att de är medvetna om när detta sker. Ämneslärare 2 upplever att det skulle vara omöjligt att hålla sig objektiv i alla situationer, då läraren trots allt bara är en människa.

På basis av detta kan vi konstatera att samtliga ämneslärare uppfattar demokratiuppdraget som viktigt och att de alla ser det som sin uppgift att fostra elever kring demokrati och politik. Det förekommer indikationer på att det kan finnas åldersskillnader i fråga om hur lärarna upplever sin roll som påverkare. De yngre tillfrågade lärarna såg sig själva som starka påverkare och upplevde att deras möjligheter att fungera som socialisationsagenter är stora. De två äldre respondenternas svar går inte att tolka som varken positivt eller negativt inställda till att fungera som starka socialisationsagenter. Det är dock viktigt att påpeka att det är omöjligt att dra några större slutsatser gällande mönster i bakgrundsvariablerna på basis av enbart fyra personers upplevelser.

Helhetsintrycket på denna punkt blir att samtliga ämneslärare är medvetna om att de i sin lärarroll åtminstone i någon mån fungerar som agenter för en förändring i elevers inställning till demokrati och politik. Utifrån svaren framstår det även som att samtliga lärare har reflekterat över detta och att de upplever att det finns positiva och negativa sidor med att utöva påverkan.

Den andra preciserade frågeställningen som presenterades i *stycke 2.6* behandlar lärarnas uppfattningar och bedömning av olika undervisningsmetoder som medel för politisk socialisation. Överlag varierar inte synen på undervisningsmetoder nämnvärt mellan de tillfrågade lärarna. Jag får uppfattningen om att alla lärare håller med om att undervisning i samhällslära skall ske genom varierade undervisningsmetoder och att läraren inte skall utöva "katederundervisning", dvs. använda enbart lärarledda metoder där eleven själv inte aktiveras.

Den tidigare forskningen som presenterats i avhandlingen har pekat ut diskussion av aktuella samhällsfrågor i klassrummet som en välfungerande metod (Broman 2009: 26; Niemi & Junn 1998: 121). Två (2 och 4) av de tillfrågade lärarna upplever att denna form av diskussion i klassrummet kan bidra till ökat intresse för politik och samhällsfrågor hos eleverna. Alla lärarna nämnde diskussion som en viktig undervisningsmetod, men det var de båda yngre lärarna som uttryckligen nämnde diskussion av aktualiteter. Lärare 4 upplever att läraren genom diskussion och aktuella exempel från politiken och samhällsdebatten kan hjälpa eleverna att förstå komplicerade fenomen. Lärare 2 är inte lika tydlig kring hur diskussion påverkar eleverna, men visar med sina svar en positiv inställning till undervisningsmetoden.

De svar som ämneslärare 2 och 4 ger på denna punkt kan dock inte på egen hand kan användas för att styrka den tidigare forskningen. I en framtida studie skulle såklart ett större antal respondenter vara fördelaktigt. Det är dock intressant att det även här uppkommer vissa indikationer på att det kan finnas en skiljelinje mellan de båda ålderskategorierna.

Den tredje frågeställningen berör lärarnas tankar kring läroplanen samt hur de upplever dess inverkan på den politiska socialisationen i gymnasiet. I *kapitel 4* presenterades en överblick över läroplansutvecklingen gällande ämnet samhällslära under de fyra senaste decennierna. Utifrån överblicken framgick att det inte existerat någon tydlig, konsekvent beskrivning av hur läraren förväntas undervisa kring politik- och demokratifrågor. I 1990- och 2000-talets två läroplaner fanns dock ett mer uttalat fokus på dessa frågor än vad som förekom i läroplanerna från 1985 och 2015.

Åsikterna kring läroplanens betydelse för undervisningen varierade bland de intervjuade ämneslärarna. Alla lärare uttryckte åsikten att läroplanen utgör ett viktigt ramverk för alla lärare, men genom de svar som gavs på intervjufrågorna går det även att urskönja skiftande inställningar hos de fyra respondenterna. Ämneslärarna (2 och 4) gav uttryck för en viss skepsis kring läroplanens roll och inverkan på undervisningen. Båda dessa lärare uttryckte att de inte fann läroplanen särskilt inspirerande och att de blir mer inspirerade av andra saker. De påpekar även båda två att detta är den första läroplan som de jobbat med som lärare.

Ämneslärare 3 var den mest positivt inställda och ansåg att den nya läroplanen var särskilt inspirerande jämfört med de tidigare läroplaner som hen jobbat med under karriären.

Ämneslärare 1 gav mestadels neutrala svar kring läroplanen och var således den svåraste att placera i form av åsikter kring läroplanen och dess inverkan på den politiska socialisationen.

Resultaten pekar även här på en uppdelning mellan de yngre och de äldre tillfrågade lärarna, där de yngre har en mer negativ syn på läroplanen och de äldre en mer neutral eller positiv syn. Det går dock inte att utifrån svaren dra några definitiva slutsatser kring lärarnas uppfattning av läroplanens inverkan på den politiska socialisationen.

På basis av denna undersökning går det att konstatera att det finns varierande åsikter och uppfattningar bland aktiva ämneslärare i frågor som gäller demokratifostran i gymnasieskolan. Några klara skillnader mellan könen går inte att finna, och p.g.a. det låga respondentantalet går det inte heller att dra några slutsatser gällande ålderns betydelse. En intressant iakttagelse är ändå att de båda yngre ämneslärarnas åsikter gick oftast i linje med varandra på de punkter som relaterade till mina frågeställningar. Speciellt intressant var deras positiva inställning till den egna möjligheten att påverka elevers inställning till politik och demokrati. Dessa båda lärares åsikter var även de som bäst stämde överens med vad den tidigare forskningen lyft fram som viktigt i den politiska socialisationsprocessen.

Bortsett från det låga respondentantalet bedömer jag studiens validitet och reliabilitet som goda. Validiteten förstärks genom argumentationen för valet av intervjustudie som huvudsaklig metod för undersökningen. Analysmetoden samt arbetsgången redogjordes för i detalj, vilket stärker validiteten ytterligare. Min kännedom om läraryrket och ämnet samhällslära i synnerhet upplever jag har underlättat min förståelse för de svar som lärarna gav i intervjuerna och även min analys av dessa. Reliabiliteten förstärks även av användandet av bandspelare i intervjusituationen och en grundlig transkribering av svaren. En faktor som kan ha påverkat studiens resultat är att jag under en månad jobbat som vikarie till en av respondenterna. Jag upplever dock att detta inte påverkade intervjusituationen och att de svar som respondenten gav inte är färgade av det faktum att jag och respondenten inte var totalt okända för varandra innan intervjun ägde rum.

Slutligen är det viktigt att nämna avsaknaden av tidigare forskning som direkt relaterar till denna avhandlings tema. Detta har försvårat arbetsprocessen och förhindrat att studien kunnat byggas upp med stark utgångspunkt i tidigare resultat. Detta kopplat med det låga respondentantalet har lett till att det endast identifierats indikationer på hur ämneslärare upplever sin roll som socialisationsagenter. Som jag redan nämnt går det alltså inte att dra några generaliserbara slutsatser ifrån de resultat som framkommit. Jag hävdar dock att

studien trots detta har varit framgångsrik. Denna studies syfte har varit att bidra till förståelsen för lärarens roll i socialisationsprocessen samt explorativt lägga grunden för en framtida teoretisk förståelse kring detta ämne. På den sistnämnda punkten har studien visat på indikationer som är värda att följas upp i framtida studier. En uppföljande studie skulle förslagsvis kunna innehålla ett kvantitativt element i form av elevenkäter som ett komplement till intervjuer med ämneslärare. På detta vis skulle elevernas attityder kunna jämföras med lärarnas uppfattningar kring politisk socialisation. Detta skulle även förstärka undersökningens trovärdighet och generaliserbarhet.

De medverkande ämneslärarna har uteslutande förhållit sig positiva till denna studies genomförande, vilket tyder på att ämneslärare gärna reflekterar kring frågor som har med politisk och demokratisk socialisation att göra. Det största intrycket som jag tar med mig från intervjuprocessen är att samhällslärare är väldigt medvetna om hur de uppfattar sin egen roll i socialisationsprocessen. Jag vill därför understryka att det finns ett behov av att bedriva fortsatt forskning inom detta ämne.

Referensförteckning

Beck, P. A. (1977). "The Role of Agents in Political Socialization" i Renshon, S. (red), *Handbook of Political Socialization*. New York: The Free Press.

Bird, C. M. (2005). "How I stopped dreading and learned to love transcription" i *Qualitative Inquiry*, 11(2), 226–248.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using Thematic Analysis in Psychology" i *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.

Broman, A. 2009. *Att göra en demokrat? Demokratisk Socialisation i den Svenska Gymnasieskolan*. Karlstad University Studies 2009: 41.

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Carlsson L. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan - diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Växjö University Press.

Dawson, R. E. & Prewitt, K. (1969). *Political Socialization*. Boston: Little, Brown And Company.

Dennis, J. (1973a). *Socialization to Politics*. New York: Wiley.

Dennis, J. (1973b). "Major Problems of Political Socialization Research" i Bell, C.G. (red), *Growth and Change: A Reader in Political Socialization*. California: Encino.

Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in Political system*. New York: McGraw-Hill.

Easton, D. & Hess, R.D. (1962). *The Child's Political World*. New York: McGraw-Hill.

Eckstein, H. (1996). "Culture As A Foundation Concept For The Social Sciences" i *Journal of Theoretical Politics*: 1996 (4): 471–497.

Ekman, T. (2007). "Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola" i *Studier i Politik 103*, Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

Esaiasson, P., Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan* (Fjärde upplagan). Stockholm: Norstedts juridik.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Gimpel, J. G., Lay, J. C. & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating Democracy. Civic Environments and Political Socialisation in America*. Washington D.C: Brookings Institution Press.

Greene, J. 2000. "Civic Education" i *Social Science Quarterly*. University of Texas Press Vol. 81: 2.

Greenstein, F. I. (1973). "Political Psychology: A Pluralistic Universe" i Knutson, J. N. (red), *Handbook of Political Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hjerm M., Lindgren S. & Nilsson M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Stockholm: Gleerups.

Hyman, H.H. (1959). *Political Socialization, a study in the Psychology of Political Behavior*. Toronto: Mac-Millan.

Jennings, M. K. & Niemi, R. G. (1969). "The Transmission Of Political Values From Parent To Child" i *The American Political Science Review* 1969: 169–189.

- Langton, K.P. (1969). *Political Socialization*. New York: Macmillan.
- Ljungberg, E. 2003. "Politisk socialisation - Ett forskningsområde som söker sin identitet" i *Politiikka* 45:2, s. 133–147, 2003.
- McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Beverly Hills: Sage.
- Mead, M. 1953. *Growing Up in New Guinea*. New York: Mentor.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Nie, N. & Hillygus, S. 2001. "Education and Democratic Citizenship" i Ravitch, D. & Viteritti, J. P. (red), *Making Good Citizens. Education and Civil Society*. New Haven: Yale University Press.
- Niemi, R. & Sobieszek, B. 1977. "Political Socialization" i *Annual Review of Sociology* Vol. 3 (1977), 209–233.
- Niemi, R. 1973. "Political Socialization" i Knutsen, J. K. (red): *Handbook of Political Psychology*. San Fransisco: Jossey-Brass Publisher.
- Niemi, R. G. & Hepburn, M. A. (1995). "The Rebirth Of Political Socialization" i *Perspectives on Political Science*, Vol. 24, No 1, s. 7–17.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998) *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pye, L.W. (1965). "Introduction Political Development" i Pye, L.W. och Verba, S. (red), *Political culture and Political Development*. Princeton: Princeton University press.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Rosenau, N. (1975). "The sources of Children's Political Concepts: An Application of Piaget's Theory" i Schwartz, D.C. & Schwartz, S. K. (red), *New Directions in Political Socialization*. New York: Macmillan.

Sears, D. O. (1990) "Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence" i Ichhillov O. (red), *Citizenship Education and Democracy*. New York: Teachers College Press.

Siegel, R. (1970). *Learning about politics: A reader in Political Socialization*. New York: Random House.

Siegel, R. (1995). "New Directions for Political Socialization Research – Thoughts and Suggestions". *Perspectives on Political Science 1*. Helen Dwight Reid Educational Foundation, Taylor & Francis (Routledge).

Siegel, R. & Hoskins, M. (1981). *The Political Involvement of Adolescents*. Rutgers University Press New Brunswick.

Skolstyrelsen. (1985). *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985*. Statens Tryckericentral, 1985.

Skoverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Westholm, A. (1991) *The Political Heritage. Testing Theories of family socialization and general change*. Uppsala: Uppsala University.

Westholm, A., Lindquist, A. & Niemi, R. G. (1990). "Education and the Making of the Informed Citizen: Political Literacy and the Outside World" i Ichilov, O. (red), *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*. New York: Teachers College Press.

Bilaga 1 Intervjuguide

Demokratiuppdraget

1. Vad är din syn på undervisningsämnet samhällslära i korthet?
2. Vad är din åsikt kring skolans *demokratiuppdrag*?
3. Hur viktigt anser du att politisk och demokratisk fostran är i dagens skolvärld?
4. Vad anser du är lärarens roll gällande formandet av gymnasieelevers politiska identiteter?

Undervisning och metod

5. Berätta om dina undervisningsmetoder gällande demokrati och politik, finns det vissa som fungerar bättre/sämre?
6. Hur motiverar du en elev med lågt intresse för samhällsfrågor att delta aktivt i undervisningen?
7. Hur uppfattar du din egen roll som påverkare gällande politik?

Styrmedel

8. Hur tycker du att ämnet samhällslära förändrats under den tid du varit aktiv?
9. Hur stor betydelse har olika läroplaner haft i ditt lärarskap?
10. Hur inspirerad var du av den aktuella läroplanen när du själv studerade till lärare?